

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARIA FREIRE DA COSTA

**A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO ALUNO COM SURDEZ:
SUBSIDIAR REFLEXÕES PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**

PORTO VELHO-RO

2013

MARIA FREIRE DA COSTA

**A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO ALUNO COM SURDEZ:
SUBSIDIAR REFLEXÕES PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - MAPSI, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Iracema Neno Cecilio Tada.

Porto Velho-RO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C8373i

Costa, Maria Freire da

A inclusão sob a ótica do aluno com surdez: subsidiar reflexões para a psicologia e educação / Maria Freire da Costa. Porto Velho, Rondônia, 2013.
126f. :il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Iracema Neno Cecilio Tada

1. Psicologia histórico cultural 2. Surdez. 3. Psicologia escolar 4. Educação especial 5. Inclusão I. Tada, Iracema Neno Cecilio II. Título.

CDU: 159: 37.015.3

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

FOLHA DE APROVAÇÃO
A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO ALUNO COM SURDEZ:
SUBSIDIAR REFLEXÕES PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

MARIA FREIRE DA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre.


Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Iracema Neno Cecilio Tada

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Iracema Neno Cecilio Tada

Instituição: Universidade Federal de Rondônia-UNIR

Assinatura: 

Prof.^a. Dr.^a. Sonia Mari Shima Barroco

Instituição: Universidade Estadual de Maringá-UEM

Assinatura: 

Prof.^a. Dr.^a. Neusa dos Santos Tezzari

Instituição: Universidade Federal de Rondônia-UNIR

Assinatura: 

Dissertação Aprovada em: 21/05/2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo cumprimento de mais um desafio existencial.

Aos meus familiares: pai - Justo Freire, meus irmãos: Marcos, James e Deuzelia por sempre acreditarem no meu potencial. Em especial, à minha mãe Rita Costa, pelo ensino das primeiras letras e pela certeza de continuar cuidando de mim, onde quer que esteja!

Aos tios: Pedro, Cida e Sebastiana que sempre me apoiaram nos momentos críticos.

À orientadora e grande amiga, Iracema Tada, que muito tem contribuído para meu crescimento intelectual e pessoal.

Aos professores do MAPSI pela grande oportunidade de aprendizado.

Aos colegas de turma do MAPSI (2011, 2012) que compartilharam suas experiências e angústias nos desafios dessa empreitada. Em especial, a minha amiga-irmã Mônica Wobeto, pela velha amizade que não se rompeu com o tempo. A Liliane pelo apoio nas viagens semanais e na convivência diária. E aos colegas, Locimar e Josemar pelo aprendizado e convivência no intercâmbio em Maringá.

Às professoras da UEM por terem aceitado o desafio de nos receber no intercâmbio e colaborar com nossa formação.

Aos colegas de turma da UEM (2012) por terem dividido experiências valiosas. Em especial, à colega Carmen, pelo apoio e atenção.

Às professoras Sônia Shima e Neusa Tezzari pelas enriquecedoras contribuições e participação na banca de qualificação e defesa;

Aos amigos: Jane Santos e Adão Telis por terem me acolhido em seu lar - fica registrada a minha gratidão.

Ao meu amigo Abelardo e família, sempre na torcida e apoio na minha caminhada desde a graduação.

À minha chefia imediata pela liberação para capacitação, assim como aos colegas de trabalho pelo incentivo e compreensão de minhas ausências.

Ao meu colaborador pela oportunidade de conhecer sua vida escolar.

Aos dois intérpretes de Libras que me auxiliaram; sem eles meu trabalho não seria possível.

À equipe da Secretaria de Educação que me disponibilizou informações valiosas.

A todos que, direta ou indiretamente, me incentivaram nessa árdua trajetória, obrigada!

COSTA, M. F. A **Inclusão Escolar sob a ótica do aluno com surdez**: subsidiar reflexões para a Psicologia e a Educação. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, 2013.

RESUMO

Esta dissertação expõe pesquisa que, buscou apontar como a Psicologia na perspectiva Histórico-Cultural pode contribuir com a Educação escolar, para intervir nos processos formativos na Educação Especial e Inclusiva, analisando o processo de escolarização de um adulto surdo que estudou tanto no Ensino Especial como na Escola Regular. A fundamentação teórica teve como base os estudos de Vygotski e Luria que analisaram a constituição psíquica humana, postulando que no homem tal formação estabelece-se socialmente, considerando que a expansão da consciência se dá através da aquisição da linguagem e do legado cultural historicamente acumulado. Esses estudiosos defendiam que tanto a ciência psicológica como a educação podem impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através de subsídios às ações pedagógicas conscientes, afirmando que, uma vez adequadas tais práticas o aprendizado das pessoas com surdez seria efetivado. No que se refere ao aspecto metodológico, esta investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa com foco educacional, na modalidade de estudo de caso. Esta escolha investigativa se deu pela possibilidade de analisar em profundidade aspectos teóricos, confrontando o exposto na legislação vigente, com aplicabilidade prática de um caso de inclusão educacional, considerando as interrelações entre os diversos atores escolares ouvintes e o surdo no cotidiano escolar. Os dados foram coletados no Estado do Acre, sendo o colaborador um adulto de 28 anos, com surdez congênita, usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aluno de uma escola técnica. Para coletar esses dados utilizou-se, como instrumento, entrevistas semiestruturada gravada em vídeo – com a mediação do intérprete de Libras, análise documental e diário de campo. Os resultados mostraram o enorme desafio desse discente para manter-se no Ensino Regular, dadas as dificuldades de mediação, inicialmente, pela ausência do intérprete; posteriormente, com o intérprete, pela inadequação nas metodologias resultando em um processo de escolarização aquém do proposto pela política nacional de educação inclusiva. Além disso, verificou-se que há uma enorme precariedade na atuação de profissionais da psicologia no sistema educacional acreano; os poucos existentes ainda estão atuando com enfoques na Psicologia clínica, contrariando as discussões nacionais que sugerem práticas mais coletivas e menos biologizantes. Considerando que a Educação escolar é um ato intencional, que a Psicologia Escolar Crítica possui conhecimentos que podem subsidiar práticas pedagógicas concretas, humanizadoras e menos alienantes, é preciso investimento em cursos de formação continuada para os profissionais da Educação Especial e Inclusiva. É preciso que os atores escolares tenham compromisso com uma prática voltada para a educação coletiva social, a fim de refletir práticas inclusivas mais conscientes, adotando subsídios teóricos, que os tornem capazes de confrontar, o discurso ideológico de educação para todos existente numa educação, a brasileira, profundamente excludente; pensando em ações para um discente menos idealizado, mas sobretudo considerando sua inserção sócio-histórica, identificando suas possibilidades de aprendizado, tenha ou não deficiência.

Palavra chave: Psicologia Histórico-Cultural. Surdez. Psicologia Escolar. Educação Especial. Inclusão.

COSTA, M. F. A School Inclusion under the view of the hearing impaired student: supporting reflections for Psychology and Education. 2013. 126f. Dissertation (Mastering Degree) – Program of Post-Graduation in Psychology, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2013.

ABSTRACT

This dissertation shows research that pointed out how Psychology in the Historic-Cultural perspective can contribute to Education, in order to interfere on the formative processes of Special and Inclusive Education, by analyzing the process of schooling in a deaf adult who studied in both environments, Special Teaching and Regular School. The theoretical fundament is based on the studies of Vygotski and Luria who analyzed the psycho human constitution, asserted that in men such formation is established socially, considering that the expansion of conscience happens through language acquisition and cultural legacy historically accumulated. These scholars defended that not only the psychological science but also education may boost the development of superior psychological functions through support to pedagogical actions, and they said that once such practices were adequate, learning would be effective in deaf people. Regarding the methodological aspect, this investigation is characterized as qualitative research focusing on education, in the category study of case. This investigative choice was made because it offers the possibility to analyze in deep the theoretical aspects by confronting the subject to the current legislation, with practical applicability in a case of Educational inclusion, and considering interrelations among several hearing school educators and the deaf ones in school routine. Data were collected in the State of Acre, from a 28-year-old individual, deaf since birth, user of Brazilian Language of Signals – LIBRAS, and student at a technical school. So we could collect data, we used semi structured interviews recorded in video, interpreted by a LIBRAS professional; analysis of documents and daily field report. The results showed how great is the challenge of this student to keep studying in Regular School, due to the difficulties of mediation, initially, because of lack of interpreter. Later, with the interpreter, there were no adequate methodologies, therefore, it resulted in poor a process of schooling, far away from what the Inclusive National Policy. Furthermore, we realized that there is bad quality in the service of professionals of Psychology in the Acreano educational system; the few ones who are active focus on Clinical Psychology, which is contrary to national discussions which suggest more collective practices and less biologizing. Considering that School Education is an intentional act, that the Critical Psychology School has knowledge that may strengthen concrete pedagogical practices, more humanized and less alienated, it is necessary investments on courses of continued formation for professionals of Inclusive and Special Education. It is necessary that the school actors have commitment to a practice focused on social and collective education in order to reflect more conscious inclusive practices, by adopting theoretical basis that make them more able to confront the ideological speech for education for all still inexistent in the excluding Brazilian education; by thinking about actions for a student less idealized, but overall, considering his historical and social insertion, identifying his possibilities of learning, being or not being a deaf one.

KEYWORDS: Historical and Cultural Psychology. Deafness. School Psychology. Special Education. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)

CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo

CEES - Centro Estadual de Educação para Surdos

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais em Educação e de Atendimento a Pessoa com Surdez.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAAO - Faculdade da Amazônia Ocidental

IDH- Índices de Desenvolvimento Humano

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PROEJA – Programa Nacional de Integração de Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SEE - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNINORTE- União Educacional do Norte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo da população surda no estado do Acre.....	70
Quadro 2- Nome fictício das escolas.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa Geográfico	67
Figura 2- O Estado do Acre e seus municípios	67
Figura 3- Porcentagem de deficientes em relação à população geral para o Brasil e para o Acre	69
Figura 4- Porcentagem de pessoas com deficiência em geral em relação à população com deficiência auditiva para o Brasil e para o Acre.....	69
Figura 5- Sistema auditivo humano.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1-A SOCIALIZAÇÃO DA PESSOA SURDA: legislação e conceito.....	16
2-PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO: a constituição psíquica no viés Histórico-Cultural.....	30
2.1-FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE	35
2.2-O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DA LINGUAGEM	40
2.3-A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ...	47
3-NAS TRILHAS DA INCLUSÃO: da teoria à realidade	65
3.1-ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	66
3.2- CAMPO.....	67
3.3- PARTICIPANTE	73
3.4- DIÁRIO DE CAMPO	76
3.5-ENTREVISTA – FILMAGEM DE ÁUDIO E SOM	77
3.6- PESQUISA DOCUMENTAL.....	80
3.7-PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1- OS “INCLUÍDOS – EXCLUÍDOS”: ESCOLA SABIÁ – ENSINO ESPECIAL.....	83
4.2“OS EXCLUÍDOS DE DENTRO” – ESCOLA BEIJA-FLOR – SEM INTÉRPRETE.....	88
4.3- INCLUÍDOS EM PROCESSO – ESCOLA TICO- TICO - COM INTÉRPRETE.....	96
4.4- A INCLUSÃO NO OLHAR DO USUÁRIO.....	109
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS.....	126

INTRODUÇÃO

Antes de adentrar no objeto de estudo dessa pesquisa, farei breve relato da minha formação profissional como forma de melhor dialogar com o leitor, situando-o na minha trajetória de vida e interesse pela investigação. Cursei dois cursos de graduação, conclui Pedagogia em 1994, pela Universidade Federal do Acre (UFAC), na época era professora da Secretaria de Educação do Estado do Acre. Em 2004, conclui o curso de Psicologia, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Posteriormente, em 2008/2009, fiz uma especialização com foco na adolescência, naquele momento atuava como psicóloga com adolescentes em situação de risco social, no período de março de 2005 a junho de 2010.

No período de 2010-2012, fiz outra especialização em Educação Profissional, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), nesse momento já atuando como psicóloga da Escola Técnica¹, esse curso possibilitou-me o envolvimento com inclusão escolar, momento em que comecei a investir nos primeiros cursos nessa área, como forma de preparação para atuar junto aos futuros alunos com deficiência.

Inicialmente, participei de um curso de extensão “Educando na e para diversidade”, ministrado pela Universidade Federal do Acre e, posteriormente, tendo assumido a Coordenação de Inclusão e Assistência Estudantil da Escola Técnica, em janeiro de 2011, passei a estudar com maior afinco o assunto considerando as emergências inerentes às ações diárias, especificamente sobre a área da surdez, por ter sido a primeira demanda de inclusão escolar.

Paralelamente, estava inserida em um curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), também como forma de assimilar melhor os processos educativos referentes à formação técnico-profissional. Por estar ligada diretamente ao Núcleo de Inclusão, optei por fazer uma pesquisa documental, escrevendo o artigo de conclusão da referida Especialização sobre a surdez, o qual teve como enfoque a legislação federal e estadual na busca de subsídios para a prática profissional.

Essa pesquisa possibilitou-me perceber os avanços legais e os esforços empreendidos pelos atores de diversas instâncias na busca de garantir os direitos sociais e a formação de profissionais para atuar na mediação e na comunicação com a pessoa surda nos espaços escolares.

¹ A fim de manter o sigilo não identificarei o nome da escola técnica.

No decorrer desse estudo, verifiquei os seguintes avanços na legislação, a começar pela Constituição de 1988, que estabeleceu-se o direito de todos à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que considerou a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a lei sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), todos enfatizando a obrigatoriedade dos órgãos governamentais de oportunizar a inserção das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais e educacionais.

Outras normativas como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2010) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) articularam objetivos e propostas de atividades para que ocorresse o acesso, o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência no Ensino Regular. Além desses documentos, destaca-se a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que regula o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida como meio de comunicação e expressão para incluir a comunidade surda no Brasil.

Por esse olhar sobre a legislação, verifico que há muita ênfase à formação profissional a fim de expandir os conhecimentos da LIBRAS, facilitar a mediação na comunicação dentro da comunidade escolar de maneira que os alunos surdos possam ser incluídos no ensino regular.

Surgiu, então, a necessidade de aprofundar os conhecimentos, através desta pesquisa, sobre como a escola vem atuando para que os alunos com deficiência se desenvolvam cognitivamente, enfatizando o processo de inclusão da pessoa surda, especificamente no Acre. Para tanto, busquei por elementos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, na perspectiva de Vygotski², para entender como a Psicologia Escolar pode contribuir nesse processo de modo a auxiliar nos processos formativos, para intervir na Educação Especial e Inclusiva.

Essa proposta de investigação, além do aprendizado pessoal/profissional, tem interesse institucional, já que a Escola Técnica em que atuo é uma instituição que pactua com a política nacional de inclusão, tendo como um de seus pilares prestar educação de qualidade às pessoas

² O nome do autor é escrito de diferentes formas nas publicações, fez-se opção por essa grafia, modificando somente nas citações diretas.

excluídas dos saberes sistematizados, possibilitando o acesso ao mercado de trabalho pela formação de cursos técnicos, tecnológicos e de licenciaturas, de pessoas com e sem deficiência.

De maneira que, a relevância deste estudo, entendo ser fomentar a discussão sobre o quanto as condições econômicas e materiais de uma sociedade podem influenciar no desenvolvimento da população, considerando as disparidades na produção e na distribuição de renda, que afetam os investimentos educacionais na formação de professores, na necessidade de uma melhor estruturação das escolas para atender os alunos, especificamente, inserir as pessoas com deficiência no Ensino Regular, via contratação de intérprete de Libras, dentre outros.

Seguindo esse raciocínio, exporei os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, o qual analisou as contas no acumulado de 2002 a 2010, comparando o desenvolvimento regional, com base na produção, a fim de identificar o Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Segundo o IBGE, nos últimos anos, as regiões Centro Oeste, Nordeste e Norte tiveram maior participação no PIB em relação às regiões Sudeste e Sul, sendo a maior contribuição da região Norte, a qual avançou 0,6%, no referido período. Vale ressaltar que esse desenvolvimento não é homogêneo numa mesma região havendo, inclusive, grandes diferenças entre os Estados, a exemplo, o Pará que teve 5,3% de crescimento.

Historicamente, essa região tem suas atividades econômicas focada na agroindústria com produção de: alimentos, têxtil, couro, exploração de minérios e usinas hidrelétricas, com pouco investimento em tecnologias.

O Acre, embora tenha tido avanço significativo, no acumulado, ficou com 61,6%, e crescimento médio ao ano de 6,2%, encontra-se entre os dez menores PIB's do Brasil, com participação apenas de 0,2%. Logo, trata-se de um Estado ainda pobre economicamente, com diversas limitações macroestruturais, com seu PIB dividido entre: 68,1% em serviços; 14,7% na indústria e 17,2% na agricultura. Desde sua ocupação, no início do século XX, explora os derivados da floresta como: borracha, castanha, óleos vegetais (mamona e copaíba); além de investir na produção de alimentos como: mandioca, frutos, feijão, dentre outros; com indústria de madeireiro, cerâmica, mobiliário e têxtil.

Nunca é demais lembrar, mesmo a Região Norte apresentando crescimento econômico interessante, num momento em que diversas economias entraram em crise, que não basta ter

³ Os dados foram retirados do site do IBGE: www.ibge.gov.br/home/estatística/economia/contasregionais/2010, acessado em 11.01.2013

PIB elevado é fundamental observar como ele será utilizado e distribuído no país, sobretudo como é aplicado na Educação, na saúde e em outras políticas públicas, ou seja, de que maneira se efetiva a redistribuição de renda dentro dos Estados, considerando a dimensão continental do Brasil.

Esses dados são bastante significativos porque referem-se às mazelas e a própria lógica do capital. Como apontado por Marx e Engels (1978, p.13) se na materialidade se observa a produção das diferenças econômicas, em outros planos isso também acontece. Com base nesses autores fica explicitado que neste aspecto é preciso considerar tanto “os materiais que derivam do processo de trabalho para serem consumidos diretamente no mercado, quanto o produto social indireto, que é a divisão do trabalho suscitada pelo modo de produção”. Para esses estudiosos, é por esse modo de organização social que se estabelecem as relações, bem como o desenvolvimento dos indivíduos.

Considerando a vasta teorização que estudiosos de diversas áreas do conhecimento fazem sobre a sociedade e a formação humana, caberia à Psicologia refletir sobre os efeitos psíquicos de passividade e alienação nos indivíduos, compreendendo os mecanismos de estratificação social, as dificuldades de acesso aos bens culturais e científicos de uma sociedade em classes, constatando que não é por falta de desempenho pessoal ou por limitação biológica que os sujeitos não aprendem, mas, essencialmente, pelo peso de alocação dos investimentos das riquezas de um país, que diminuem as chances de desenvolvimento intelectual.

Considerando ainda, que a ciência deve ultrapassar o plano da aparência e explicitar as múltiplas determinações, que compõem dados, fatos e fenômenos, ter o menor PIB poderá sinalizar à comunidade acadêmica os desafios da falta de investimento econômico e interesse político para se ofertar uma boa escola para todos. É possível, por meio das publicações dos autores soviéticos e seus continuadores e pesquisadores contemporâneos, dizer que a Psicologia Histórico-Cultural defende que a melhor escola é aquela que proporciona o desenvolvimento integral do sujeito, a fim de não somente a aumentar o quantitativo de vagas, mas a proporcionar o real acesso aos saberes sistematizados, científicos e culturais para maior conscientização do sujeito, com ou sem deficiência.

Para tanto, fazem-se necessárias às contribuições da Psicologia Escolar, através da atuação do psicólogo junto aos diferentes profissionais da Educação como professores, intérpretes e gestores, entre outros, buscando compreender a singularidade da formação, da genericidade das pessoas com deficiência, no caso, as contribuições resultam de novas

objetivações propiciadas pela pesquisa, permitindo *feedback* do olhar do estudante com surdez sobre a política de inclusão no Acre.

A relevância científica do trabalho investigativo se justifica pela escassez de estudo na área da inclusão escolar com enfoque psicológico, bem como por suscitar reflexões através da singularidade de um caso, em particular, o qual poderá se configurar como uma problemática que envolve um contexto mais amplo, no âmbito social e escolar, por apresentar as intercorrências e/ou limitações da educação brasileira no que se refere à inclusão da pessoa surda.

O que se buscou foi compreender como o psicólogo pode auxiliar nesse processo de mediação entre os atores educacionais, considerando sua escuta ativa de como se deu a trajetória escolar de uma pessoa surda que enfrentou suas limitações para inserir-se no contexto educacional até chegar à Escola Técnica.

Considerando essa problemática, pretendi com esta pesquisa responder as seguintes questões: Como ocorreu a entrada do aluno na escolarização? Quais as dificuldades encontradas para estabelecer a comunicação com toda comunidade escolar? Como as instituições, por meio das políticas públicas, contribuíram para o seu processo de escolarização? Quais as barreiras encontradas nessa trajetória?

A partir destes questionamentos, definiu-se como objetivo a ser alcançado compreender a contribuição da Psicologia Escolar para a Educação Especial e Inclusiva. E, em termos mais específicos: como o psicólogo pode fomentar a discussão com professores, intérpretes e gestores sobre os procedimentos metodológicos para intervirem na formação das pessoas com surdez, a partir da experiência de escolarização de um adulto surdo na escola regular; discutir a importância de se recuperar a vida escolar do adulto surdo compreendendo as facilidades e as dificuldades encontradas para apropriação do saber sistematizado; explicitar como se deu a comunicação com os atores escolares ouvintes; compreender como ocorreu a sua parceria com o intérprete.

Incluiu-se nesse desafio investigativo não somente ampliar o olhar sobre a própria prática para melhor atuar na Educação Especial e Inclusiva, como também alinhar algumas informações que despertem a reflexão sobre outras possibilidades de atuação com pessoas com deficiência, considerando a exclusão social e os modos como ela se particulariza nas suas vidas, compondo uma prática a qual foram submetidas historicamente.

1-A SOCIALIZAÇÃO DA PESSOA SURDA: legislação e conceito

Considerando que existe a possibilidade de discussão das questões sociais nas sociedades democráticas, e que as leis, assim como as artes e as ciências expressam as ideologias de cada época, tem-se como finalidade desse tópico apresentar um sucinto panorama histórico do tratamento dispensado às pessoas com deficiência, adentrando nos meandros da legislação brasileira, a fim de identificar contraponto com a realidade institucional de educabilidade das pessoas com surdez.

Para compreender a dimensão histórica e a complexidade da inclusão de pessoas com deficiência, Mendes (2006)⁴ explica que, do século XVI ao XIX, a sociedade criou diferentes formas de cuidado, os quais transitaram do abandono asilar e do assistencialismo à institucionalização nas escolas especializadas, sob a crença de que seriam mais bem assistidas se estivessem separadas dos demais.

No que se refere à surdez, segundo Souza et al. (2010), em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633), publicou o primeiro livro sobre educação de surdos, utilizando o método da oralidade para ensinar as crianças surdas a falar. Informa também que, em 1755, na França, Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola para crianças surdas, utilizando-se a língua de sinais, visando ensinar a ler, a escrever e a transmitir a cultura. Mais tarde, esta escola transformou-se no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris.

No Brasil, Mazzotta (1999) fez um levantamento histórico da Educação Especial, apontando dois grandes períodos dessa política, a saber: de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993.

Inicialmente, as ações oficiais eram minguadas e se estabeleceram quase que somente pelo incentivo financeiro às instituições particulares que desenvolviam atividades com pessoas com deficiência. Destaca-se, nesse período, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, como uma das primeiras instituições brasileiras para educação inclusiva, fundamentado nas ideias filosóficas e metodológicas das experiências desenvolvidas na Europa.

Afirma esse autor que, no segundo período (1957 a 1993), várias campanhas foram implementadas por instâncias governamentais dando maior visibilidade ao atendimento educacional e assistência às pessoas com deficiência; bem como foram instituídos órgãos oficiais cuja finalidade executiva era implementar novas técnicas de atendimento, dinamizar a formação da equipe e reestruturar os espaços físicos institucionais.

⁴ Embora essa estudiosa seja de outra abordagem teórica, considera-se suas contribuições bastante plausíveis nesse resgate histórico.

Esses destaques feitos no âmbito do atendimento à pessoa com deficiência e/ou com surdez não esgota uma rica história. Eles apenas ilustram com o propósito de tornar evidente o longo percurso até se chegar às décadas mais recentes.

Na atualidade, no Brasil, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve contemplar todos os níveis e etapas de formação, realizando o atendimento educacional especializado”. Além disso, poderá ainda “disponibilizar recursos e orientações nos demais processos de ensino e aprendizagem, articulado com a proposta pedagógica das turmas comuns do Ensino Regular”. (BRASIL, 2008).

Contudo, tem-se que essa articulação entre os saberes pedagógicos mostra-se bastante fragilizada; na prática, permanecem dois grupos de profissionais: os especialistas em Educação Especial “assessorando” os professores do Ensino Regular que, de fato, ainda não se apropriaram dos saberes específicos, seja da Libras, Braile ou outros, mantendo um “estranhamento” nas práticas pedagógicas com esse público.

Apesar disso, é importante enfatizar que, em termos teóricos, as Diretrizes da Política Nacional estão em consonância com o Decreto nº 5.626/2005. Este Decreto conceitua a pessoa surda, no artigo segundo, e a que tem deficiência auditiva, no parágrafo único, como:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p. 1)⁵

Reconhecer a graduação da debilidade auditiva na legislação é importante para adequar os recursos pedagógicos, mas esse processo deve ser acompanhado de pesquisas que instrumentalizem os profissionais para as diversas possibilidades de intervenção, afinal é preciso não apenas precisar as características físicas, anatômico-funcionais, mas o que elas demandam e permitem. Pelo exposto neste Decreto, observa-se que está implícita a necessidade de utilizar metodologias diferenciadas no processo de ensino para alunos surdos,

⁵ Bisol (2010) analisa que os discursos sobre a surdez apontam diferenças conceituais entre: Ser Surdo (com “S” maiúsculo) – “aquele que se reconhece por meio de uma identidade compartilhada, usuários da língua de sinais, que se identificam como minoria linguística e não se veem marcados por uma perda, mas com uma diferença cultural” (p.8). Postula ainda que, aqueles que têm perda auditiva, manifestos em graus (surdo com “s” minúsculo), podem ou não “se identificar com a cultura surda, também podem não fazer uso da língua de sinais” (p.11). Essa análise demonstra a complexidade de identidade e expressões culturais existentes na comunidade surda que não fica evidenciado na lei.

haja vista que a assimilação de informação se dá por meio visual, com a comunicação através da Libras, considerando a singularidade de interação com esse público.

Quadros (2004, p. 2) diz que essas alterações na legislação geraram alguns impactos na esfera educacional que “desestabilizaram a educação de surdos no Brasil”, mas, ao mesmo tempo, “fortaleceu os movimentos sociais organizados”. O primeiro impacto diz respeito à inexecutabilidade da lei para manter “em qualquer escola” a garantia de acesso ao ensino via Libras, permitindo que, em muitos lugares, os alunos surdos “acionassem o Estado, judicialmente, para garantir seus direitos”. Comenta que, a fim de minimizar o “dispendio de recursos”, o Estado optou por contratar intérprete para atender somente as “escolas em que tivesse surdos matriculados”.

Conciliar diferentes tipos de comunicação utilizando-se de novos profissionais, como o intérprete, traz à tona os conflitos entre grupos majoritários versus minoritários, característico das sociedades capitalistas (neste caso, usuários da Língua Portuguesa e da Libras) e remete, novamente, à falta de investimento econômico adequado no setor educacional, deixando evidenciado o exercício de saber/poder da ideologia da língua dominante.

Discutindo a complexa finalidade da linguagem, sua interrelação com a cultura e ideologia dominante entre os ouvintes, Gnerre (2003, p. 6)⁶ postula que “a linguagem não é neutra”, ao longo do tempo, ela foi usada como fonte de poder, já que definiu e ainda define as “relações e posições sociais entre o falante e o ouvinte”. Em sua análise, constata que, diariamente, seguem-se na dialogicidade convenções verbais como: “saber quando pode falar e quando não pode, que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usado”, esse jogo verbal traz, subliminarmente, a expectativa que se pretende gerar no outro.

Este autor comenta que essas regras são definidas por uma minoria considerada “cult”, a qual define a língua padrão que perpetua o “patrimônio cultural, em que fixam-se valores na língua escrita”. Segundo ele, “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘vale’⁷ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Se aplicar esse raciocínio à população com surdez facilmente detecta-se as razões pelas quais não conseguem ampliar sua expressão linguística, ou seja, este grupo não tem expressão econômica que interesse ao capital.

⁶ Embora este autor não discuta aspectos específicos da Libras, faz excelente reflexão sobre o uso da linguagem como forma de dominação ideológica, a qual considera-se pertinente neste contexto.

⁷ Destaque do autor

Gnerre (2003) aponta, ainda, outros aspectos de uso da linguagem como poder que vale a pena ser referenciado, em sua tese, ao sistematizar e impor a língua oficial, o Estado estabelece o controle do acesso ou não aos bens culturais. Dito de outro modo, há um código que deve ser apreendido por todos, ainda que assimilado sem consciência ou aplicabilidade de sentido para vida, como é o caso dos programas de alfabetização que atende a interesses políticos (apenas ensinando a decifração dos códigos linguísticos pelos leitores) e econômicos (a fim de impulsionar a economia com mão de obra pouco qualificada).

A utilização da educação como justificativa para sucesso ou fracasso pessoal pela lógica capitalista já foi bastante discutida, agora pouco se questiona outras premissas como a linguagem e suas formas de dominação ideológicas, ou seja, ao se estabelecer uma única forma considerada como a maneira certa de falar e de escrever, em que todos estão enquadrados gramaticalmente, nega-se as variedades linguísticas da Libras, das línguas indígenas, dentre outros, que não exercem poder no contexto social. Este é o âmago da questão, quando não se confronta o desinteresse de investimento em pesquisa, em formação, em material didático expressado os conteúdos científicos em outras linguagens como a Libras, permite-se um controle silencioso da língua oficial nas escolas, ou seja, das práticas instituídas na construção do saber.

É necessário repensar a educação, valorizar a criatividade, permitir a expressão de sentimentos e pensamentos da maneira mais diversificada possível, a fim de que se possa fornecer condições de formação a leitores e escritores humanamente competentes por outras vias de linguagens. Além disso, é possível ventilar a tendência de que as próximas gerações, pelo uso excessivo de mídias com sons em altos decibéis, provavelmente, terão perda da acuidade auditiva, aumentando assim a necessidade de comunicação via Libras.

Ante o controle do Estado e os sucessivos arranjos do capital para manter a dominação, tem-se inúmeros fatores que emperram o desenvolvimento da Libras que, mesmo sendo criada no Brasil a mais de 10 anos, ainda não tem um número significativo de falantes, a regulamentação pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, não assegura sua expansão social e curricular entre surdos e ouvintes, embora a permissão de criação por lei pareça uma autorização da ideologia, quando define:

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

Analisando esse dispositivo, verifica-se que a ideia era legitimar outra possibilidade de comunicação entre surdos e ouvintes, considerando a Libras na configuração e amplitude de um sistema linguístico. Contudo, para sua aplicabilidade imediata seria necessário a presença de um novo profissional – o intérprete. Inicia-se, desse modo, o moroso processo de instituição do sistema bilíngue para educação dos surdos. Esta filosofia de ensino preconiza que seja desenvolvido o uso das duas línguas no sistema educacional, o Português como uma língua estrangeira, desenvolvido após a sedimentação do aprendizado da Língua de Sinais.

Com isso, abre-se a discussão sobre o campo de trabalho para o intérprete educacional nos aspectos: dos direitos legais, das questões éticas, do enquadramento funcional, ou seja, quem é esse novo agente. Para Quadros, 2004, p. 7, o intérprete de Libras é visto como aquela pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”. Esta autora considera que essa atuação envolve a interpretação de diversos mecanismos de comunicação e transita sempre entre as línguas orais-auditivas e visuais-espaciais, o intérprete precisa ter amplo domínio das duas línguas para desempenhar bem o seu papel.

Quadros (2004, p. 3) aponta ainda, o segundo impacto no sistema educacional referindo-se à enorme dificuldade de formação do intérprete para atuar e atender à demanda existente; analisa que, embora ele consiga “romper com a barreira da comunicação” entre surdos e ouvintes, apresenta sérias limitações nos aspectos “metodológicos, culturais e sociais” necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa surda. Neste sentido, tem-se que a Psicologia Histórico-Cultural poderá contribuir no processo de formação, vez que ampliará a compreensão do seu papel como mediador, além de embasá-lo teoricamente para a importância da apropriação do capital cultural pelo surdo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre outros.

No que se refere às limitações na formação, pode-se inferir que são consequência do tipo de aprendizado que esse intérprete recebeu, em geral, adquiriu conhecimentos práticos de conversação da Libras no cotidiano. Contudo, para atuar na interpretação educacional com uma diversidade enorme de informações e códigos que nem mesmo existem na Libras, encontra sérias dificuldades para exercer o seu papel. Esses profissionais precisam ter a dimensão do que a palavra, o conceito significa e representa para o desenvolvimento humano.

Alvez (2010, p. 8), analisando a educação para surdo na perspectiva bilíngue explica:

Na abordagem bilíngüe, a Libras e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, quando ensinadas no âmbito escolar, são deslocadas de seus lugares

especificamente lingüísticos e devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica. Para que isso ocorra, não se discute o bilingüismo com olhar fronteiriço ou territorializado, pois a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, embora possa ser usuária da Libras, um sistema lingüístico com características e status próprios.

Ao que parece, falta maior compreensão dos profissionais da educação sobre a sistematização da língua de sinais ou ainda, melhor sedimentação da mesma para que possa “convencer” e assumir *status* lingüísticos com estrutura própria. Provavelmente, por ser uma “matéria nova”, o bilinguismo ainda não conseguiu se efetivar na prática; talvez por não ter ocorrido uma mudança drástica no currículo escolar e na avaliação, ratificando os aspectos lingüísticos da Libras, como já expressado anteriormente, esses emperramentos também se dão pela falta de exercício de poder dos surdos seja político ou econômico. Para o rompimento dessa fronteira, é necessário ampliar a visão sobre as diferentes formas de aprendizado, considerando a liberdade de expressão da pessoa surda e sua singularidade como Ser integral, não apenas como alguém que nasceu com um “defeito na comunicação”.

Além dos aspectos formais referentes à linguagem, é fundamental refletir sobre a dinamicidade no cotidiano escolar, considerando outros fatores que podem interferir na comunicação e no contexto de aprendizagem, seja de pessoas surdas ou não. Bakhtin (1992)⁸ ao analisar as inter-relações de modo significativo (entre ouvintes), destaca que a interação verbal, bem como o meio social imediato, no qual estão inseridos, interfere no modo como organizam-se a atividade mental e de expressão. O autor postula que:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor [...]. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se não for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]. É preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos [...]. (BAKHTIN, 1992, p.112).

Importante ressaltar que, embora esse estudioso esteja teorizando sobre o ato da enunciação de forma oral e escrita, assumo a posição de que o mesmo ocorre na comunicação via Libras, ou seja, a maneira como o intérprete irá “librar”⁹ aquilo que o professor está

⁸ Embora esse teórico não seja uma referência na área da surdez, mas o é no campo da linguagem. Suas reflexões de como se configuram as relações através da comunicação, em termos amplos, são muito interessantes por apontar outros aspectos das interrelações sociais, as quais podem servir para inferir-se sobre a complexidade das relações entre intérprete, pessoas surdas e ouvintes no âmbito escolar.

⁹ Termo meu

enunciando em sala de aula sofrerá interferências dos laços sociais entre eles estabelecidos, irá depender da maneira como essa relação foi constituída (por hierarquia, com indiferença, com parceria, etc.). Este pode ser outro fator que possivelmente interferirá nessa dialogicidade profissional e, evidentemente, no resultado da aprendizagem bilíngue.

Em outros termos, tem-se que a praticidade colocada na lei - inserir um intérprete na sala de aula para estabelecer a ponte comunicacional entre surdos e ouvintes - não se traduz em eficiência e eficácia para o aprendizado da população surda. Existe um contexto no qual o intérprete foi inserido que já tem uma dinâmica historicamente construída de funcionamento que não foi estruturada e nem reestruturada em termos pedagógicos para a sua inserção. Segundo Bakhtin (1992, p. 115) “[...] quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior”. É preciso que a Libras seja valorizada entre os próprios professores ouvintes, instituindo, por exemplo, o Dia da Libras, em que toda escola tenta vivenciar um mundo sem audição, chamando a atenção da comunidade para o “mundo surdo”, despertando consciências para essa comunicação.

Se trouxesse essa lógica de organicidade respeitando a diversidade humana dentro da escola, visando o bom desenvolvimento da proposta bilíngue, possivelmente, seria melhorado as práticas inclusiva; para tanto, seria essencial envolver todos os atores escolares de maneira que estivessem implicados nesse contexto coletivo para darem suporte às pessoas com deficiência, acreditando ser possível o aprendizado da pessoa surda.

Além disso, estabelecer relações mais horizontalizadas entre os atores educacionais, especialmente entre professor regente e o intérprete, na perspectiva de parceria, solidariedade e soma, facilitaria ao intérprete a apropriação daquilo que o professor estivesse ministrando para transmitir os conhecimentos ao aluno surdo com mais propriedade. Desse modo, seria possível valorizar suas potencialidades, com melhores condições para que pudesse desenvolver suas capacidades percepto-cognitivas a fim de que pudessem atuar e interagir no mundo de maneira autônoma.

Destaca-se que, além da busca de interação comunicacional entre surdos e ouvintes, a Lei 10.436/2002 institucionalizou também que os sistemas educacionais federal, estadual e municipal devem promover a inserção nos cursos de formação de Fonoaudiologia e de Magistério, nos níveis básico e superior, o ensino de LIBRAS como parte integrante do currículo. Contudo, adverte que “[...] essa forma de linguagem não poderá substituir a modalidade de língua portuguesa”. (BRASIL 2002, p.1). Observa-se, portanto, que a lei

sinaliza a necessidade de melhorar a formação dos atores educacionais para atuação com surdos, o que daria aos futuros profissionais maior competência e habilidade para atendimentos aos mesmos.

Além desse dispositivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 59, III, também aponta a necessidade de formação, de “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, p. 19). Assim, incluir na formação conteúdos do atendimento especializado traz a ideia de revisão conceitual, a longo prazo, tornando a discussão mais ampla, acessível e atuando no processo de conscientização dos professores para o atendimento desses alunos.

Tem-se ainda, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que também trouxe orientações sobre a formação dos professores, visando uma proposta mais macro estrutural para a educação inclusiva. Esse documento exerceu forte influência na política nacional por considerar que todos os educandos deveriam ser atendidos no Ensino Regular independentemente de suas condições de aprendizagem.

Nessa mesma direção está o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, o qual explicita como diretrizes para capacitação profissional:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (BRASIL, 2001, p. 65).

Sabe-se que, sem ampliar a formação dos profissionais, através de capacitações, torna-se inviável a inclusão do surdo, é necessário que haja investimento e alterações nos currículos dos cursos de graduação para que se perceba a mudança de concepção e prática profissionais. Nesse sentido, objetivando superar esse problema, desde 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC¹⁰ oferece o curso de Licenciatura com habilitação em Letras Libras, e em 2008, passou a oferecer esse curso em Bacharelado. Vale ressaltar que esta formação é

¹⁰ Informações adquiridas no site da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS – www.feneis.com.br e no site da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – www.libras.ufsc.br, acessados em 02.06.2013.

ofertada na modalidade de Educação a Distância, com 30% das aulas presenciais e 70% de modo virtual.

Esses cursos são oferecidos em oito semestres, sendo a UFSC proponente do projeto e responsável pela elaboração dos materiais didático e componentes curriculares; já tem cursos em funcionamento, na própria UFSC e nas seguintes instituições pólo - Universidades Federais: da Bahia, do Amazonas, de Brasília, do Ceará, do Rio Grande do Norte, de Minas Gerais, do Espírito Santos, de Pernambuco, de Grande Dourados (em Mato Grosso do Sul), do Rio Grande do Sul, do Pará; e também no Instituto Nacional de Surdos do Rio de Janeiro, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás e do Rio Grande do Norte; e ainda, na Universidade de Campinas, em São Paulo. É importante enfatizar que ainda não há essa formação na Universidade Federal do Acre nem na Universidade Federal de Rondônia.

Para concorrer as vagas de Letra Libras na UFSC, os candidatos podem ser surdos ou ouvintes, desde que tenham fluência em Libras. A expectativa é que essa formação capacite, com sucesso, o maior número possível de profissionais, contemplando outras graduações como Pedagogia e Fonoaudiologia; ampliando essa experiência na modalidade presencial, a fim de que, futuramente, se efetive o sistema bilíngue no país com uma formação acadêmica consistente. Vale dizer que é possível existir esse curso em outras instituições particulares de ensino superior, que não se encontram aqui referenciadas.

Considerando a dificuldade para a população surda ingressar no ensino superior, cabe ainda referenciar a experiência da Universidade de Gallaudet¹¹, fundada em 1864, por Edward Miner Gallaudet, em Washington, Estados Unidos. A Gallaudet University é uma escola de formação bilíngue - na Língua de Sinais Americana e Inglês. Embora receba alunos ouvintes, os quais são em menor número; organizou todos os seus programas para as pessoas com deficiência auditiva e com surdez; do seu público 6% são estrangeiros. Atualmente, tem convênio com outras 13 instituições de ensino superior; dispõe de 39 cursos com formação entre graduação, especialização e pós-graduação (mestrado e doutorado); tem ainda forte investimento em pesquisa na área de linguagem, processos de aprendizagens envolvendo diversas culturas, visando aprofundar os conhecimentos científicos.

Esses aspectos são fundamentais e ratificam a tese de Vygotski (1997, p. 188) de que as pessoas com surdez são capazes de aprender. Este teórico, ao analisar os aspectos pedagógicos para pessoas com deficiência postulou que o professor deveria ter consciência desses mecanismos para superar a “formação de pseudoconceito ou verbalismo”. Em sua

¹¹ Informações pesquisadas no site da Gallaudet University – www.gallaudet.edu, acessado em 09.06.2013.

concepção, as pessoas com deficiência se apropriariam do conhecimento se fossem ensinados através de uma lógica dialética de conceitos, vez que:

[...] resulta mais rico em conteúdo que a representação, pois a via de generalização é a via não da separação formal das diferentes características, e sim o descobrimento dos vínculos e relações de um objeto com outro, e se o objeto se descobre diretamente não em uma vivência direta, e sim em toda variedade de vínculos e relações que determinam seu lugar no mundo e na vinculação com a realidade restante, então o conceito é mais profundo, corresponde mais com a realidade e é um reflexo verdadeiro e mais completo que a representação (VIGOTSKI, 1997, p. 189).

Observa-se que esse estudioso defende que uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência implicaria na efetiva apropriação do saber instituído, compreendendo os conceitos, as interrelações de ideias, conseguindo analisar e intervir num dado contexto. Para isso, necessitaria de uma atuação pedagógica contrária à repetição condicionante, esvaziada de sentido. Conseguir desenvolver essa dialética de pensamento com os surdos exigiria dos professores uma formação com fundamentos não somente técnicos, o que, a rigor, não se constitui em pouca coisa, mas também filosóficos, de maneira que tivessem pleno domínio pedagógico na mediação em sala de aula.

Foi pensando na qualidade de ensino que se buscou na legislação aspectos que sinalizam para essa preocupação, visando identificar quanto dessas orientações conseguiram se efetivar na prática. Outro documento importante que aborda a formação de professores é o Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o qual, no item 4, afirma:

Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou braille, e para capacitar professores e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, p. 10)

Observa-se que, neste decreto, está assegurada a contratação de professores com deficiência, o que é um avanço na busca pela garantia dos direitos humanos; mas, cabe o questionamento: qual formação esse profissional com deficiência recebeu, já que só terá condição de ensinar se conseguiu adquirir uma formação condizente; na prática, os instrutores surdos não têm formação superior, embora tenham habilidade técnica com a Libras. Tem-se, então, um ciclo paradoxal - verifica-se que a legislação enfatizou muito a necessidade da ampliação de conhecimento através da formação continuada, visando melhor habilidade técnica no atendimento as pessoas com deficiência, mas, ao mesmo tempo, não deu a mesma

ênfase ao modo como essa formação se daria nas instituições superiores de ensino. Verifica-se que não basta ter a reserva de mercado, se não houver habilitação para exercê-la.

É importante ressaltar que se considera a garantia da inserção das pessoas surdas na escola regular como um avanço nas políticas públicas; o que se questiona é a falta de organização para tal e de definição dos objetivos. Vygotski (1997) já defendia, no início do século passado, que o surdo aprenderia de maneira eficiente se houvesse uma pedagogia do coletivo, ou seja, a comunicação precisaria ser contextualizada, expressando a vivacidade das relações humanas, a fim de superar as barreiras impostas para formação de sua linguagem, era preciso intensificar os desafios do cotidiano tanto escolar como social de modo que as pessoas com surdez pudessem desenvolver suas funções psíquicas superiores e superar o isolamento social.

Segundo Vygotski (1997, p. 192), a interação social e a utilização das diversas possibilidades de comunicação com a pessoa surda seria essencial para o desenvolvimento do pensamento dos surdos. Para tanto, a Pedagogia e a Psicologia deveriam criar condições para “utilizar todas as possibilidades de atividade articulatória do surdo, considerando tanto a mímica como a língua de sinais, como diferentes formas de linguagem que poderiam contribuir para ampliar o vocabulário linguagem dos surdos”, já que quanto maior a amplitude de postulados, pensamentos e informações, melhor seria seu sucesso educacional.

Entretanto, para alcançar esse objetivo, Vygotski (1997, p. 191) é preciso ter clareza das exigências e metas para a educação dos surdos, se o que se busca é um desenvolvimento pleno, então, é necessário superar o ciclo vicioso em que “a educação social se apoia na falta de desenvolvimento da linguagem, a falta de desenvolvimento da linguagem conduz ao desaparecimento do coletivo, o desaparecimento do coletivo freia a educação social e o desenvolvimento da linguagem”. A pedagogia deve articular diferentes métodos valorando a multiplicidade na comunicação bilíngue seja – oral, escrita ou por sinais de maneira que os surdos consigam apreender e assimilar o que está sendo comunicado superando a barreira do silêncio sócio-educacional.

Por esse paradigma tem-se, portanto, que um dos aspectos fundantes para uma educação de qualidade é a formação de professores, já que eles dinamizam os saberes de modo, coletivo ou não, nas atividades escolares. Seguindo este raciocínio, destaca-se o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou as Leis nº 10.436/2002 e 10.098/2000, trazendo maior especificidade sobre a capacitação dos profissionais para atuar

com a pessoa surda, efetivamente estabelecendo os critérios como escolaridade mínima, perfil, dentre outros aspectos, para atuação em Libras. Assim, no artigo 5º, postula que:

A formação docente para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005, p. 1).

Considerando ser recente a legalização da Libras e, conseqüentemente, do ensino bilíngue, tem-se que a formação de professores se constitui em um dos grandes desafios dessa mudança sócio-histórica em qualquer nível de ensino; seja pela falta de sistematização de conhecimentos específicos ou de suas interrelações com as demais áreas dos saberes científicos. A Psicologia precisa explicar em que o bilinguismo impacta o psiquismo – sua constituição e desenvolvimento, no dizer de Vygotski (1997, p. 192), é necessário aprofundar a compreensão “das leis de desenvolvimento da linguagem com uma reforma radical do método de formação da linguagem, a fim de ter a percepção real da surdez”; e isso exige, dos órgãos oficiais, um investimento maciço em pesquisas e capacitação.

Durante esse período, o que se observa é que a prática de interpretação e formação profissional que vem sendo oferecida pelas instituições, por longo tempo, foi ministrada com base na experiência das pessoas que estão atuando como intérprete há mais tempo. Contudo, há um esforço de melhor instrumentalizar esses profissionais para dar continuidade na capacitação de outras pessoas.

Isso demonstra uma vulnerabilidade dessa política educacional; como dito anteriormente, a formação de professores constitui-se num viés essencial para articulação das informações e efetividade do ensino; é necessário associar conteúdo mais consistente à atividade técnica no ensino da Libras.

No Acre, embora haja esforços para capacitar os profissionais da educação e comunidade em geral, ainda não há disponibilidade de profissionais suficientes para atender toda a demanda; segundo informações da Secretaria de Estado de Educação, existem vários municípios sem intérprete de Libras. Nesse sentido, observa-se que há um “aproveitamento” dos profissionais existentes com experiência, sendo proposta formação continuada e em serviço para atender às escolas.

Como se pode observar, essa dificuldade já estava expressa nos artigos seguintes deste decreto, que admite ser possível a formação do instrutor, em nível médio, através de cursos de educação profissional e formação continuada, promovidos por instituição de Ensino Superior e/ou credenciadas pelas Secretarias de Educação nos Estados.

Além disso, consta, ainda no artigo 7º, o perfil dos profissionais capazes de ministrar cursos na graduação: professor de Libras com pós-graduação ou com formação superior; instrutor de Libras, com nível médio; e professor ouvinte bilíngue: Libras-Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior - todos usuários da língua e certificados com exame de proficiência em Libras promovidos pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, ganham o direito ao exercício docente, desde que tenham fluência no uso, conhecimento e competência para o ensino da língua.

Pelo decreto, esses profissionais têm, em suas atribuições, a incumbência de dar suporte à interlocução entre surdos e ouvintes na comunidade escolar; pensar na avaliação do aprendizado de português, valorizando o aspecto semântico da língua escrita, utilizando as tecnologias para registro das atividades; usar novas tecnologias como recursos didáticos; e complementar o currículo utilizando-se de saber dialógico, funcional e instrumental.

Almeida (2010), no texto - O Papel dos Professores Surdos e Ouvintes na Formação do Tradutor e Intérprete de Libras, traz contribuições efetivas, ao abordar a necessidade da parceria professor-intérprete para êxito no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa autora chama atenção para aspectos técnicos significativos da atuação do intérprete como: pleno domínio da Libras no tocante ao espaço de enunciação, expressão facial, velocidade na datilologia etc. para que haja fluência na comunicação, sem interrupções bruscas que atrapalhem o sentido e/ou raciocínio, especialmente no contexto de aprendizado, para não retardar a compreensão e o andamento da aula.

Destaca, ainda, a necessidade de o intérprete ter boa desenvoltura pedagógica, o que implicaria capacidade para saber utilizar as ferramentas metodológicas adequadamente, a fim de facilitar a apreensão dos conceitos, verificando o nível de compreensão dos conteúdos pelos surdos.

Além disso, o intérprete precisa ter amplo conhecimento dos conteúdos a serem interpretados, com fundamentos teóricos e práticos que os tornem aptos ao bom exercício profissional. A autora questiona, ainda, a formação simplificada, em cursos de curta duração, que talvez habilite, mas não prepara, de fato, para interpretação contextualizada, plena de significado.

Argumenta que, caso o intérprete não tenha uma boa formação, poderá cometer erros em função da quebra de sentido na interpretação, seja por falta de conhecimento dos conceitos científicos, dificuldade para dar exemplos, associar, comparar, simplificar ideias dando noção completa do conteúdo, dentre outros. Afirma, ainda, que quanto maior o conhecimento no

assunto, maior a chance de processar a informação com eficiência. Considera a atuação do intérprete como alguém que regula relações no contexto educacional e não apenas alguém que traduz palavras.

É importante ressaltar que, analisando o discurso oficial, observa-se que há uma ênfase na legislação para capacitação do intérprete e tradutor de Libras – Língua Portuguesa. Contudo, o rigor ou exigência na qualidade para a boa formação, como apontado anteriormente, é bastante instável, já que as capacitações são, em sua maioria, realizadas em cursos de curta duração.

Percebe-se que a legislação dá muita ênfase à capacitação, visando estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes como aspecto essencial para o acesso à informação, à comunicação e à educação, especificando a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Desse modo, se o foco da Política Nacional é a formação para interlocução, o que dizem os teóricos na perspectiva histórico-cultural sobre a inclusão. Como formar a subjetividade das pessoas com surdez (aspectos intelectuais, sensíveis, emocionais) ante todo o exposto?

2-PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO: a constituição psíquica no viés Histórico-Cultural

Pensar na inclusão numa sociedade historicamente excludente é pensar as condições sociais estabelecidas pelo capital e o lugar que se ocupa nessa conjuntura. Não há como negar que a base material é fundamental e atua de modo constituinte na formação do indivíduo, de maneira que é necessário refletir sobre o modo como se sobrevive a esses imperativos seja dentro ou fora da escola, sendo pessoas com ou sem deficiência.

Considerando esses intervenientes, a finalidade dessa seção é situar o leitor, em termos teóricos, sobre como a Psicologia pode contribuir com a Educação, considerando a formação social da mente, o desenvolvimento da consciência e da linguagem, e a importância da aprendizagem para o desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Estes elementos darão suporte à reflexão sobre a instrumentalização necessária aos profissionais que atuam na Educação (psicólogos escolares, gestores, intérpretes e professores) a fim de desenvolverem maior domínio teórico e metodológico, de modo a atuar com mais criticidade e consciência em suas práticas inclusivas com a pessoa surda, especificamente no Acre.

Antes de adentrar na discussão específica sobre a surdez, é imprescindível compreender os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, buscando entender como se encontrava a Rússia e União Soviética, à época de Vygotski, verificando inicialmente em que condições sociais e materiais foram produzidas teorizações e encaminhamentos metodológicos.

A delimitação desse viés histórico é necessária para ampliar o olhar às questões sociais que interferem na educação, observando que as teorias não surgem apenas da vontade de algum teórico, mas são construídas a partir de uma realidade dada e das necessidades dela resultantes. Vygotski, baseado nos pressupostos marxistas, inverteu a lógica da aprendizagem defendida pela Psicologia e Educação burguesas, até então centrada no indivíduo a-histórico, cindido e divorciado das condições objetivas; para, em lugar dela, postular outras explicações de acessibilidade ao conhecimento e desenvolvimento humano construído socialmente.

Como exemplo de que a própria ciência, assim como o psiquismo não se divorciam da materialidade, o contexto histórico, a partir da análise de Tuleski (2009, p. 35) sobre a Revolução Russa foi resultado da primeira grande crise do capital, o qual culminou no “imperialismo expansionista e no movimento revolucionário das classes operárias”, marcado por “duas Grandes Guerras Mundiais e o fortalecimento momentâneo dos Estados Nacionais de bem-estar social”.

Segundo essa autora, no final do Século XIX, a Rússia se debatia com a desestrutura do regime feudal e a entrada do capitalismo, os ideais revolucionários foram incitados antes pela necessidade de sobrevivência, que buscava superar a situação de miserabilidade e penúria tanto da população do campo quanto do proletariado, bem como pela intensa opressão e exploração do imperialismo capitalista. Diante desse quadro, o campesinato e o proletariado uniram forças para derrubar o governo czarista.

Ela ressalta, entretanto, que havia divergência de interesses dentro daquela coligação revolucionária: “o proletariado visava à socialização dos meios de produção e da propriedade privada; o campesinato expropriado visava à propriedade privada ou pequena propriedade” (p. 36).

Além dos problemas externos advindos da Primeira Guerra Mundial, eclode a Revolução de Outubro de 1917; Trotsky, *apud* Tuleski, (2009, p. 37), descreve como se encontrava a Rússia nesse contexto:

Viu-se a Rússia privada, no primeiro ano da guerra, de uma quinta parte de seus recursos industriais. Cerca de 50% da produção fora prejudicada pelas necessidades do Exército e da guerra, sendo que, dessa percentagem, 75% correspondiam aos tecidos fabricados no país. Sobrecarregados de serviços, eram os transportes incapazes de satisfazerem às necessidades das fábricas, em relação ao combustível e à matéria-prima. A guerra não somente absorvia todos os recursos nacionais em circulação, como também começava a dissipar assustadoramente o capital fundamental do país.

Verificam-se as imensas dificuldades vivenciadas pela população, haja vista os intensos conflitos internos, demandados pela Revolução e pela queda do regime czarista, quanto externos, agravando ainda mais as condições de vida sociais e materiais naquele momento histórico.

Segundo a autora, para cessar os conflitos internos e iniciar a divisão das terras, foram necessários acordos entre camponeses e produtores rurais, o que, conseqüentemente, culminou com o rompimento com a burguesia, já que se iniciou a tomada de posses da igreja e dos grandes proprietários.

É importante destacar que esses acordos antagônicos, que puseram fim ao conflito, não resultaram em harmonia plena, ao contrário, continuaram a expressar a luta de classe, tendo em vista que “[...] a relação burguesa de produção não foi inteiramente ‘abolida’¹². Em cada unidade de produção, os produtores inseriam-se no mesmo tipo de divisão de trabalho, mantendo-se a separação entre tarefas diretivas e executivas”. Parte dos anseios socialistas estava posto, considerando que haviam sido desapropriados os meios de produção, mas

¹² Destaque da autora.

permanecia a essência das relações capitalistas, a saber: “a moeda, o preço, o salário, o lucro, etc.” (TULESKI, 2009 p. 39).

Apesar disso, era necessário imprimir urgentemente o desenvolvimento do país, em todos os setores industriais e técnicos, pensando a formação humana que pudesse atuar tanto no campo quanto nas cidades; no dizer da autora, era preciso:

Formar indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho, para se encaixar em qualquer etapa da produção, seria a possibilidade de se aproveitar toda mão-de-obra disponível. A História colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de se encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e conviver, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas oriundas do ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela Guerra Civil e pela Guerra Imperialista, deveria transformar-se, em curto espaço de tempo, em país capaz de produzir o suficiente para garantir a satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie. (TULESKI, 2009, p. 40).

Com o exposto, pode-se analisar que as condições sócio-históricas levam a busca por respostas no campo político, econômico, científico, e, sobretudo, levam a dada formação. Desse modo, aquele contexto exigia constituir uma nova proposta de educação que sustentasse o desenvolvimento social coletivo e não somente priorizasse o acúmulo de riquezas. Era preciso investir em um projeto educacional condizente, vez que, o que existia, atendia somente a uma classe social, a burguesia. Marx e Engels (1978) fizeram severas críticas àquele modelo educacional iluminista que priorizava a formação individual e mantinha a classe operária alijada do acesso à ciência e às artes, tornando-a alienada. Infere-se que na atualidade, nem mesmo essa formação individualista é consistente na educação brasileira.

Segundo Barroco (2007) a Rússia, e posterior União Soviética constituiu-se em um espaço para aplicação das teses marxistas no campo econômico e educacional. A proposta da “educação social” guarda nitidamente a base marxista. A esse respeito, para Marx e Engels (1978): “[...] à medida que a divisão do trabalho se desenvolve, o saber, a arte e a cultura separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizados pelas classes dominantes” (p.10). A consequência dessa separação seria os antagonismos sociais entre “riqueza e pobreza; saber e trabalho” (p.11), ou seja, sem a possibilidade de desenvolvimento pela instrução, às atividades manuais seria atribuído um valor inferior relativo às atividades intelectuais, as quais assumiriam um poder de liderança.

Assim, embora o discurso burguês sustentasse que, “[...] todos os males da humanidade seria à falta de educação das massas, e que somente pela educação se eliminaria a

miséria e a pobreza” (p.14); na perspectiva marxista, as reformas educacionais propostas, até então, eram insuficientes para educar a população, servindo apenas de paliativo, já que não havia consistência e interesse de superar os antagonismos existentes. Isso porque a educação não revoluciona sozinha, mantendo o mesmo processo produtivo e o modo de vida a ele correspondente.

Nesse sentido, Marx e Engels (1978 p. 23) propõem que: “[...] não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana”. Seria, portanto, fundamental fazer investimento consistente na educação, de modo a intervir drasticamente nas condições materiais, a fim de restituir os processos de ensino e de aprendizagem para toda coletividade, não somente para os detentores dos meios de produção.

Esses teóricos explicitavam que, a proposta socialista buscava a igualdade de condições para formação intelectual plena, e não apenas para execução de tarefas pontuais, por via da especialização. Marx denunciava a existência de uma “pobreza imanente ao pensamento individual sob o regime da propriedade privada, que separa e opõe sempre o trabalho à alegria, o tempo livre ao tempo de trabalho, as férias à prisão do trabalho forçado” (MARX, 1978, p. 63). Sob esse aspecto o indivíduo se tornaria mutilado, sem condições intelectuais para ter compreensão da vida, com dificuldade de autogerir-se, por ser condicionado a pensar através do pensamento de outrem.

Nesse sentido, Marx e Engels (1978) criticam a educação elementar para todos nos primórdios da industrialização, por considerar que ela serviria apenas para dar “noções suficientes para fazê-los trabalhar para maior lucro dos burgueses”; bem como para “aceitar as campanhas de doutrinação ideológico pelos livros baratos, o cinema, o teatro e as propagandas do rádio e da televisão” (p. 72). Esses mecanismos de controle associados à falta de conhecimento sistematizado manteria a dominação burguesa tanto política como econômica, já que mantinham inalteráveis as relações de poder.

Marx e Engels (1978, p.137), analisando a gênese da educação comunista, explicitam que a função do capitalismo seria “[...] lançar as bases econômicas do socialismo” vez que possibilitaria o amplo desenvolvimento das forças de produção construindo uma base material capaz de libertar o homem da escravidão do trabalho.

De acordo com esses estudiosos, a sociedade numa perspectiva socialista, com o crescimento das indústrias e com o surgimento de novas tecnologias, teria um grande aumento na produção, o que viabilizaria a socialização tanto da produção como do consumo,

possibilitando a divisão mais justa do trabalho, em que todos colaborariam na execução das tarefas; assim, não haveria exaustivas jornadas de trabalho resultando em sobrecarga somente para uma classe.

Nesse sentido, havia uma luta pela redução da jornada de trabalho, com maior tempo livre, o indivíduo poderia investir em sua formação, possibilitando maior acesso a conteúdos políticos, artísticos e práticos. No cerne da proposta educacional revolucionária, estariam associados: “o trabalho produtivo com o ensino e com exercícios físicos” (p. 144). Para tanto, ter maior tempo livre significava ter maior possibilidade de fruição na vida, o que impulsionaria o desenvolvimento humano, já que o acesso aos bens intelectuais o retiraria da alienação.

Para Marx e Engels (1978), a formação universal superaria as diferenças entre trabalho intelectual e trabalho corporal, reinvestiria o homem de outras potencialidades tanto materiais quanto espirituais pela multiplicidade de relações. Assim, seria possível a recriação de novos homens, mais humanizados. Desse modo, haveria a “fusão entre teoria e prática e a atividade” tornar-se-ia “científica, consciente e voluntária, para dominar as forças objetivas cegas que regulavam o próprio homem” (MARX; ENGELS, 1978, p. 149).

Essa separação brusca entre teoria e prática, levando os profissionais a ausência de consciência sobre sua atividade foi teorizada por Marx (1989, p. 2), em *Manuscrito Econômico-Filosófico*, no qual explicita que em termos econômicos “o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão [...]. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos”. Para esse teórico, essa forma de exploração na produção gera um estranhamento do trabalhador em relação às suas atividades, atuando como uma “perda e uma servidão ante o objeto, e a apropriação como alienação”. Em suas palavras:

A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que com ele se defronta como uma força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil. [...] Nas leis da Economia Política – quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir, quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna, quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador, quanto mais civilizado o produto, tão mais frágil o trabalhador, quanto mais decai em inteligência e se torna um escravo da natureza (MARX, 1989, p. 3)

Esse mergulho no trabalho exaustivo, sem a perspectiva de reflexão sobre o modo como se condiciona, é explorado e subjugado diariamente em suas atividades promovendo nos

profissionais um distanciamento da realidade, levando-o a negação ou a separação da consciência de si no ato de sua produção, alienando-se do seu fazer diário.

Ter essa noção do quanto se é afetado nas relações de trabalho é fundamental para o enfrentamento da sensação de impotência frente às adversidades impostas pelo capitalismo. Na perspectiva socialista, a ideia era promover não somente o desenvolvimento dos bens materiais, mas, sobretudo, o desenvolvimento dos indivíduos favorecendo a sua ascensão tanto intelectual quanto espiritual, contribuindo a para transformação do mundo.

Esse entendimento, conforme Barroco (2007) foi levado por Vygotski (1997) ao âmbito da educação de pessoas com deficiência, a defectologia; em outras palavras, esse psicólogo soviético levou o marxismo para a educação especial. A seguir será apresentado o que Vygotski teoriza a respeito da formação dos homens com e sem deficiência, sempre fundamentado nas teses marxista sobre o homem e a sociedade.

2.1-FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE

Como exposto anteriormente, o empreendimento de formação da sociedade socialista visava à transformação das pessoas por acreditar que a mente humanizada não se constituía no nascimento, mas era formada socialmente por ser implicada nas condições, não somente biológicas, mas também históricas e culturais, já que não se nasce humanizado, mas se torna no processo de interação social. Essa mudança de olhar da pesquisa, do individual para o coletivo, da fragmentação do laboratório para experiências com aplicabilidade sociais foram defendidas por L. S. Vygotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, os quais, em seus estudos baseados no Marxismo, fizeram uma revisão dos fundamentos da Psicologia, à época, Psicanálise, Gestalt, Behaviorismo dentre outras, com a finalidade de compreender a mente humana, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por métodos objetivos, apontando, entre outros aspectos, como a Psicologia e a Educação poderiam contribuir com o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Vygotski (1997, p. 2), havia dificuldades metodológicas e conceituais para estudo e definição das funções psíquicas superiores, haja vista que os pesquisadores da época se pautavam pelo viés biológico, numa concepção tradicional de pesquisas em laboratórios, que não levavam em conta o desenvolvimento histórico, mas se limitavam aos “processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento da criança”. Para esse estudioso, as formas superiores de

comportamento voluntário e consciente (atenção voluntária, memória, pensamento verbal, raciocínio lógico, etc.) se configuravam nas e pelas relações sociais ativas do sujeito com o meio externo, um processo em que tanto influenciava como sofria as consequências de sua ação no ambiente.

Luria (1992, p. 49), relatando como se processou esse modelo de pesquisa, diz que novos termos foram criados para dar uma outra roupagem ao entendimento de desenvolvimento humano, sendo a expressão *instrumental* concebida para dar ideia de mediação entre as funções psicológicas complexas e o meio. Nos seus termos: “As ferramentas usadas pelo homem para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não surgiram, completamente prontas, da mente de Deus. Foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem”. Defendia a ideia de que as culturas, ao usarem meios como linguagem, verbal, em sua forma oral e escrita, dentre outros, conseguiriam transmitir as informações de geração em geração desenvolvendo sua cognição por meio de raciocínio complexo. No propósito de não apenas descreverem, mas capturarem e explicarem a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas propriamente humanas.

Os pesquisadores russos pesquisaram culturas pouco letradas, em que os conhecimentos estavam muito atrelados às experiências cotidianas, buscando compreender como era estruturado o pensamento. Observaram, então, que havia “uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, mas uma estrutura semelhante dos processos elementares” (LURIA, 1992, p. 49), ou seja, nas populações sem escolaridade se manifestavam maior falta de abstração dos conceitos pela linguagem, havendo certa limitação à capacidade de desenvolvimento do raciocínio para operações lógicas mais complexas.

Nessa direção, Luria (1992, p. 50) postula, em acordo com Vygotski, que a mente vai se configurando através da influência do adulto sobre a criança, o qual desde a infância passa a aprender os significados e condutas do comportamento, para, posteriormente, assumir a própria conduta. A estruturação da mente, por esse paradigma, transita dos “processos intersíquico para intrapsíquico”, de maneira que “a natureza social do indivíduo se imprime em sua natureza psicológica através desta interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações”.

Desse modo, se o conhecimento é constituído de fora para dentro, do plano psíquico ao intrapsíquico, através da observação e por orientação de outras pessoas, para depois se organizar internamente na criança, foi dada uma atenção especial aos processos de mediação

na organização do saber, considerando que ele não ocorre por acaso, mas é intencional para que haja desenvolvimento (ou não) dos sujeitos.

A fim de averiguar essa tese, esses pesquisadores realizaram diversos experimentos para analisar as funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, dentre outros, tanto com crianças normais quanto com aquelas com algum tipo de deficiência ou distúrbio neurológico, observando os resultados das reações tanto com tarefas estruturadas como aleatórias.

Destaca-se que o maior investimento nessas pesquisas era demonstrar a potencialidade integral do sujeito e não apenas suas respostas condicionadas ou estratificadas de uma bateria de teste, as quais eram comumente utilizadas pelos psicólogos. Na concepção deles, a Psicologia poderia melhor intervir se ampliasse o olhar para novas organizações do comportamento consciente, que evidenciasse o significado para o indivíduo.

É importante enfatizar, que nos casos clínicos individuais que estudaram, os autores procuraram identificar as diferenças existentes entre o funcionamento das estruturas neurais, normais ou não, buscando compreender as características psicológicas de cada uma. Essa compreensão teria o propósito de desvincular as reações puramente biológicas de outras que pudessem ser relacionadas a traços culturais, explicitando que havia diversas mutações no decorrer do desenvolvimento.

Seguindo essa linha de raciocínio, para os psicólogos soviéticos, os aspectos biológicos teriam saltos quantitativos, especialmente àqueles vinculados ao desenvolvimento motor, à medida que o sujeito iria crescendo; enquanto os processos culturais apresentariam mudanças qualitativas e se manifestavam nas funções psicológicas superiores à medida que iriam sofrendo a influência da cultura.

Importante enfatizar que para chegar a tais conclusões, Luria (1992, p. 93) e seus colaboradores empreenderam demorados estudos com gêmeos idênticos, considerando que eles “compartilham ambiente caseiro muito semelhante, têm idades idênticas, são tratados pelos adultos de forma parecida”, de maneira que alterar alguns desses fatores, intencionalmente, com atividades estruturadas poderiam sinalizar os “efeitos do ambiente” sobre o comportamento humano.

Nessas experiências, inicialmente, criaram estratégias com os mesmos objetos utilizados em uma situação escolar comum, observando que as atividades livres não gerava na criança o “compromisso” de concluí-las, apesar de haver maior desempenho na criatividade e despertar o interesse das mesmas; outra constatação foi que, nas atividades rigidamente

estruturadas, mas sem significado para criança, a tarefa era finalizada, entretanto não contribuía para desenvolver suas funções psíquicas por se configurar tão somente em repetição.

Diante disso, Luria (1992, p. 97), com seu grupo de pesquisadores, criaram novos instrumentos em que os gêmeos pudessem “desenvolver formas complexas de atividades perceptivas”, organizando suas ideias a partir de modelos estruturados, mas com menor definição nas configurações, de modo que percebessem os novos “elementos e estabelecessem relações críticas”. Desse modo, “tinham livre escolha para ordenar algumas partes da tarefa, mas também tinham que trabalhar sob restrições definidas”.

Essa nova dinâmica deixou brechas para a criatividade das crianças, mas também direcionou os objetivos do aprendizado, vez que os estudiosos tinham um foco delimitado, qual seja analisar a “relação entre a fala e o desenvolvimento cognitivo” (p. 103). Isso porque eles acreditavam que a fala trazia os elementos culturais necessários ao aprimoramento do desenvolvimento psíquico.

Nessas observações perceberam que a fala entre os gêmeos estava muito vinculada a situações práticas do cotidiano, manifestando um relativo empobrecimento vocabular quando comparados às outras crianças. Nesse sentido, “enquanto a fala estivesse difusa e presa à ação, não serviria ao papel de regular eficientemente seu comportamento. Não usando os significados que os adultos atribuíam às palavras, eles estavam como que isolados das ferramentas de pensamento proporcionados pela cultura” (LURIA, 1992, p.104).

Em outros termos, esses estudos, entre outros que podem ser localizados em diferentes publicações (LURIA, 1986, 1995; VYGOTSKI, 1991, 1995, 1997; VYGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2010) apontavam que não bastava aos educadores e psicólogos, apenas, repetir as atividades previamente estruturadas ou aferir dados quantitativos por meio de testes, seria necessário que eles percebessem quais as possibilidades, dentre um diversificado conjuntos de atividades, poderiam favorecer o impulso para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, uma intervenção consciente, rica de mediações poderia fazer a diferença, além de direcionar para uma boa ou inadequada apropriação do saber produzido socialmente.

Foi sob esses fundamentos, que os pesquisadores russos redimensionaram os estudos psicológicos, considerando o ato de educar um processo intencional em que a escola é responsável pela ampliação do desenvolvimento das funções mentais do sujeito, desde que os profissionais tenham conhecimento e metas definidas para isso.

Caberia à Psicologia resgatar a origem da formação social das funções psíquicas superiores, especialmente a consciência e a linguagem para ter maior dimensão do comportamento humano. Como formar o humano no sujeito com ou sem deficiência? Que papel ocuparia a linguagem, a mediação? Questões como essas foram essenciais para a problemática da pesquisa e tem continuidade no próximo item.

2.2-O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DA LINGUAGEM

Como dito anteriormente, Vygotski (1997, p. 4) e seus colaboradores, utilizando-se da dialética marxista, em sua teoria e método, para apreender o fenômeno (a formação da mente/psiquismo) e para explicá-lo buscaram superar o que chamavam de a ‘velha psicologia’, a qual se interessava pelas descrições de fenômenos, tais como: “sensações de prazer e desprazer, esforço volitivo ou processos elementares de reflexos que eram explorados pela mesma via que atenção, memória e associações”. A perspectiva deles era compreender o comportamento humano, sem o fracionamento demasiado da mente, a fim de averiguar como se dava o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a consciência e a linguagem, dentre outros.

A discussão dessa tópica, considerando esse suporte teórico, objetiva despertar atenção dos psicólogos que atuam na área escolar, para uma discussão das singularidades da formação de conceito, de como eles estão atrelados ao desenvolvimento da linguagem, podendo servir de motor de desenvolvimento, ou não, do indivíduo surdo ou ouvinte, já que aponta as possibilidades de crescimento cognitivo, de modo a alcançar estágios de maior consciência de si mesmo e do mundo pela via educacional.

Para Vygotski (1997, p. 4), o equívoco dos pesquisadores anteriores era usar apenas uma via de conhecimento para investigar o desenvolvimento infantil, ou seja, empregaram o mesmo caminho para a psicologia biológica quanto para a cultural, como se fossem fenômenos equivalentes. O autor argumentava que a complexidade das funções psíquicas superiores não poderiam ser reduzidas a simples estímulos ou reflexos naturais, como presente nos animais.

Ao contrário, partiram da hipótese de que as “atividades conscientes atuam em sistemas integrais”, e nesse processo o “significado que é próprio do signo, altera as relações interfuncionais” (VYGOTSKI, 1991, p.121). Isso ocorre pela constante busca de compreensão ou necessidade de comunicação entre as pessoas, no processo de interrelação é necessário que os signos ou palavras façam sentido para o outro naquilo que se pretende anunciar de modo específico e em consonância com o contexto; ou seja, um fonema solto não exprime uma ideia; a palavra ao designar sentido a determinados objetos serve de importante instrumento de comunicação, vez que fortalece e enraíza as configurações de uma dada cultural.

Após uma rigorosa análise dos postulados existente na Psicologia, verificaram que os animais não atribuem sentido a suas ações, agem por instinto e não conseguem agregar valor aos objetos ou “instrumentos” que utilizam para satisfazer suas necessidades de sobrevivência; somente o homem conseguiu, na interação com o meio, abstrair e formular novos conceitos através de palavras.

Com essa convicção, estabeleceram a diferenciação entre os animais e ações, eminentemente, humana postulando que:

O significado é o caminho do pensamento à palavra. O significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão atrás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se fala entre o pensamento e a palavra. O significado não é igual a palavra, nem é igual ao pensamento. Esta não identidade pode apreciar-se na não coincidência das linhas de evolução. (VYGOTSKI, 1991, p.124).

Verifica-se, então, que esses teóricos consideravam que o significado está para além da palavra, ela engloba um contexto, depende das ações e intenções do falante e ouvinte nas interações, de maneira que afirmam que “toda expressão têm uma segunda intenção. Todo discurso é uma alegoria” (p.124). Deixa evidenciado que os homens tem essa plasticidade mental capaz de atuar com discurso alegórico que influencia e modifica as ações no meio em que vivem.

Seguindo esse postulado, Vygotski (1991), associado às ideias de Luria, faz uma distinção entre fala interna, a qual é “abstrata, agramática e promove a aglutinação” dos sentidos, (p. 126), a fala externa, em que há diferença entre os “aspectos semióticos e fásicos”, ou seja, há um movimento de sentido em que “o significado não é igual ao expressado na palavra” (p. 125) e a fala escrita que “carece de entonação e de interlocutor, é mais gramatical e equivale à fala externa” (p. 127).

Com isso, Vygotski (1991, p. 128) demonstra que o homem tem outras possibilidades de desenvolvimento bem diferente dos animais, dada a capacidade de generalização dos significados das palavras. Em seus termos: “a palavra, ao crescer da consciência, modifica todas as relações e todos os processos. O próprio significado da palavra evolui em função da mudança da consciência.”.

Assim, quanto maior a oportunidade e capacidade de apreensão de novos conceitos melhor será a condição de desenvolvimento cognitivo e ampliação da consciência, já que “a fala é um correlato da consciência e não do pensamento”. Para esse estudioso, a “fala é o sinal de contato direto entre consciências” (p. 129). Isso promove a dinâmica que movimenta os significados generalizados culturalmente. É pela interrelação humana que buscamos

informações pelos signos e, com eles, adicionamos novos significados em nossa consciência, num processo dialético de “pessoa-coisa-pessoa” (p. 130).

A apropriação dos signos permite ao indivíduo regular a própria conduta, de modo que a utilização do signo verbal, escrito ou sinalizado promove a expansão da consciência.

Luria (1986, p.13) assevera que:

“O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos. Acumula não só a experiência visual, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema de conceitos abstratos. [...]. Diferentemente dos animais, o homem domina novas formas de refletir a realidade, não por meio da experiência sensível, mas sim da experiência abstrata racional. Esta é a particularidade que caracteriza a consciência humana.”.

Segundo esse autor, o conceito é a célula da consciência; por ela, se expressa toda potencialidade e também se pode identificar as limitações do funcionamento da mente. Para compreender como se dá esse mecanismo de funcionamento consciente, é preciso investigar as condições externas da vida, ou seja, as formas de relações histórico-sociais. Em suas palavras, “objeto da Psicologia seria não o mundo interno em si mesmo, mas o reflexo do mundo externo no mundo interno” (p.21).

O autor averigua como isso ocorre é possível pela análise do desenvolvimento da linguagem, a qual definiu como “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-las em determinados sistemas” (p. 25). Por esse prisma, o homem distancia-se essencialmente dos animais, vez que desenvolve sua “condição vital pela divisão do trabalho social” (p. 21), assumindo todas as alterações comportamentais advindas delas.

Luria (1986), desenvolveu a tese de que a linguagem é fonte de desenvolvimento, vez que se “transformou em instrumento do conhecimento humano” e que por ela “o sujeito pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias” (p. 22), de maneira a dar um grande salto do desenvolvimento sensorial ao racional.

Como já expressado, a palavra tem inicialmente um caráter simprático, ou seja, está vinculada com a prática concreta para, posteriormente, se converter em sentido autônomo, semântico, em que tem a função de representação do objeto. É através desse processo que o homem adquire informações de outras gerações, sem, necessariamente, recorrer às próprias experiências; esse legado de ideias e generalizações foi constituído historicamente e é essencial para análise e compreensão do pensamento de outras pessoas no processo de comunicação e de aprendizagem.

De acordo com Luria (1986, p. 54):

Nossa consciência muda sua estrutura semântica e sistêmica. Nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, consciência tem um caráter afetivo. Na etapa seguinte, a consciência tem um caráter concreto-imediato e as palavras, através das quais se reflete o mundo, suscitam um sistema de enlaces concreto-imediatos. Somente na etapa culminante, a consciência adquire um caráter lógico abstrato verbal, diferente das etapas anteriores, tanto por sua estrutura semântica como sistêmica, mesmo que nessa última etapa, os enlaces característicos dos estágios anteriores se conservem em forma concreta.

Em outros termos, é por essa via que se efetivam a leitura de mundo, numa relação racional e consciente, a qual irá se transformando, adquirindo novas configurações psicológicas no processo da ontogênese; à medida que o indivíduo amadurece, consegue ampliar a compreensão pela apreensão de novos significados.

Além disso, Luria, baseado nos estudos de Sechenov e Pavlov, criou algumas proposições da Psicologia materialista, essenciais para essa discussão, a saber:

Os processos mentais como formações funcionais complexas que se produzem como resultado de formas concretas de interação entre o organismo e o meio. Nos processos de atividade concreta, formam-se sistemas dinâmicos ou ‘sistemas de funções’¹³, através das respostas reflexas do meio. Estes sistemas não devem ser considerados como propriedades inatas da vida mental, mas sim ser compreendidos como resultados de certas formas de atividade reflexa, sujeita, a todo momento, à análise concreta [...]. A Psicologia deve se ocupar da ‘formação da atividade mental’, [...] em cada etapa do desenvolvimento, formas particulares de atividade confrontam o organismo com novos problemas e novas exigências que requerem o desenvolvimento de novas formas de ação reflexa. [...] A atividade mental da criança se desenvolve em condições de perfeita comunicação com o meio, em cujo transcurso a criança adquire, com os adultos, a experiência de muitas gerações. (LURIA, 1985, p. 9, 10).

Desse modo, a mente é constantemente confrontada com o meio a resolver novos problemas; se os pais, os educadores e os psicólogos compreenderem essa forma de desenvolvimento, poderão organizar desafios diários para não somente excitar os reflexos inatos da criança, mas, sobretudo, tornar consciente seu aprendizado com novos conteúdos sistematizados, à medida de sua capacidade de compreensão.

Vygotski (1995) chama atenção para a necessidade de se estudar o período de desenvolvimento pré-histórico, já que é nessa fase que ocorre a apreensão, pela criança, dos aspectos culturais, especialmente a linguagem, como forma superior de ação tipicamente humana e o emprego das ferramentas na vida cotidiana.

Luria (1985, p. 11), em suas pesquisas sobre os processos de linguagem, diz que: “ao nomear os objetos e definir as associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão [...] o processo de transmissão de saber influi no conteúdo da atividade consciente da

¹³ Destaque do autor

criança”. Ou seja, por essas interferências, a criança, no convívio com o adulto, não somente é influenciada, mas também organiza seu pensamento, aprendendo e praticando outras ações em sua vida.

Esse autor postula que, nesse processo interacional, a palavra exerce função dialética por “ligar-se ao mundo externo, abstrair-se, isolar-se como sinal necessário, generalizar-se aos sinais percebidos, relacionando-se com determinadas categorias”. Segundo ele, é por meio dessas interconexões que se formam “análises e sínteses na percepção infantil que a criança seria incapaz de perceber por si mesma”. (p. 12).

Dito de outro modo, é através da comunicação entre os seres que a criança estabelece uma cadeia complexa de atividades mentais conscientes e voluntárias. Com o desenvolvimento da linguagem ela avança das ações reflexas simples para sistemas complexos de elaboração verbal, não se limitando apenas aos reflexos inatos, como era postulado anteriormente.

Destaca-se que, para os autores da psicologia soviética, o conhecimento se processa de forma dialética, transitando entre as funções superiores e elementares de maneira que “da memória mecânica – surge a memória lógica; da atenção voluntária – sobressaia à involuntária; da imaginação reprodutora – surgiria à criativa; os pensamentos figurativos – transformar-se-iam em conceitos; dos atos de vontade impulsiva – avançaria para as ações racionais”. (VYGOTSKI, 1995, p. 7). Esses processos não são lineares, mas se intercalam no processo de desenvolvimento podendo coexistirem. Eles não se formam “naturalmente”, mas decorrem de um processo de mediação, que permite a apropriação por superação.

Esse autor defende que as explicações sobre memória lógica, vontade e atenção voluntária que fazem parte das funções psíquicas superiores não foram suficientemente explicitadas ou foram negligenciadas pelas pesquisas sobre desenvolvimento infantil, ou seja, não havia uma explicação lógica e convincente sobre seu funcionamento, sobre sua natureza social.

Vygotski (1995) explicita que a Psicologia precisaria atuar sobre os fenômenos históricos, linguísticos, das artes, da cultura. Segundo ele, é sobre esse prisma que se poderia alcançar a essência do funcionamento humano. Visto por esse ângulo, a ciência deveria partir de princípios filosóficos dedutivos, em que as ações conscientes tivessem viés dialético e emergissem das relações históricas de épocas imemoriáveis. Na sua compreensão: “tudo que é cultural é por sua natureza um fenômeno histórico”. (p. 9).

O autor questiona a visão psicanalítica de reduzir o comportamento às funções arcaicas, primitivas e genésicas do ser, abordando a cultura como outra “manifestação indireta das atrações” (VYGOTSKI, 1995, p. 12), ou seja, pela via da sexualidade. Em sua crítica, esta teoria toma o psiquismo pelo psiquismo, sem explicar como se configuram as inter-relações sociais para além do inconsciente. Segundo ele, a visão psicanalítica, a fim de contrapor questões fisiológicas behavioristas, fecha-se nas questões sexuais primitivas do inconsciente, tendo-a como substrato da vida psíquica, relegando o cultural ao plano secundário, com isso não avança na compreensão contextual histórica das funções psicológicas superiores.

Na concepção desse estudioso, é fundamental compreender a influência cultural no desenvolvimento, tanto da consciência como do pensamento, vez que: “a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho são manifestações das funções superiores”, considerando que exigem atenção, memória, abstração de conceitos para sua execução e que tais aspectos expressam-se por práticas culturais.

Importante enfatizar que para Vygotski (1995, p. 19) “a cultura origina formas especiais de condutas, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento” através “do processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamentos especificamente culturais”. Deduz-se, portanto, que, pela utilização das ferramentas, o homem desenvolve atividades, transforma o mundo e a si mesmo.

Compreender esse postulado clássico possibilita, na atualidade, pensar na práxis do psicólogo delimitando seu foco de atuação na Psicologia Escolar. Este profissional precisa conhecer, ainda, outras áreas do conhecimento como a Pedagogia, a Filosofia e a Filosofia da Educação para dar conta da formação integral do sujeito, assumindo um compromisso teórico e prático com as questões do cotidiano escolar.

Isso porque essa ampliação no olhar teórico poderá facilitar as mediações entre pais, professores, intérpretes, gestores e demais servidores na busca de compreensão do fenômeno educacional para além do problema, historicamente discutido, do fracasso escolar ou não aprendizado dos alunos pelo viés individualizante.

Barroco (2007c), contribuindo com a explicitação das demandas educacionais modernas, diz que há uma discussão acerca do comportamento humano com foco na indisciplina, violência infanto-juvenil, dentre outras, que puxa a reflexão para uma atuação nas relações interpessoais. Contudo, alerta para o cuidado de o psicólogo não se limitar

apenas à “análise das histórias de vida, de fatos isolados ou análise de aspectos mais imediatos, esvaziando, a possibilidade de intervenção junto aos problemas que trazem aflição”(p. 56). Segundo a autora, é necessário buscar os fatores “determinantes para o estabelecimento de mudanças no próprio modo como os homens se constituem, como se veem, como se expressam e como se reproduzem.” (p.60).

Em sua análise, o psicólogo poderá atuar de modo mais eficaz se auxiliar a “atualizar e reconstruir projeto pedagógico da escola, participando do planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais; concentrando sua ação nos processos de desenvolvimento humano, da aprendizagem e das relações interpessoais”. Essa perspectiva retira do psicólogo uma atuação equivocada de prática em que faz da “escola uma clínica”¹⁴, abrindo o leque de sua ação para aspectos macros, intervindo e auxiliando na compreensão da dinâmica escolar.

Acredita-se ser esse, de fato, o caminho viável para uma atuação consistente; contudo, o que se verifica na cotidianidade é que, ainda há uma resistência em romper com práticas que reduzem ao individual tudo que é social, e por isso histórico; o psicólogo escolar tem encontrado dificuldades em integrar a comunicabilidade entre os atores escolares, não exercendo seu papel de mediador em decorrência de uma formação inicial pautada pelo viés clínico, como analisado por Johnson (2011) e Tada *et al* (2009; 2012), contribuindo para o tensionamento nas relações estabelecidas no cotidiano escolar regular e inclusive geradoras de histórias de insucesso escolar.

Ao rever seus aportes teóricos, do biológico para o social, saindo do sujeito individualizado, como fonte primeira de atenção, para uma atuação coletiva, poderá estabelecer a mediação entre os atores educacionais esclarecendo como se constitui a subjetividade do educando para o aprendizado.

Dito de outra maneira, ao compreender que tal processo se constitui numa direção de fora para dentro, o psicólogo será capaz de identificar as contradições institucionais buscando identificar as reais condições de limitação de aprendizagem, tanto da educação regular como inclusiva, a fim de restabelecer as condições para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, revitalizando sua autonomia e liberdade de ser e agir.

Como postulado por Vygotski (1995, p. 62) “a atividade mediadora ao permitir que os objetos atuem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza, não toma parte direta nela, mas leva a cabo a seu objetivo”, ou seja, nas atividades educacionais, os profissionais ao utilizar diversos elementos intermediários como: os signos, o desenho, os

¹⁴ Destaque meu.

símbolos ou outras formas de representação redimensionam as atividades psicológicas, as aprendizagens e os comportamentos regulados pela cultura.

Por essa análise, a Psicologia Histórico-Cultural busca romper com a inércia imposta pela dominação alienante da sociedade capitalista, bem como enfrentar os silêncios impostos aos alunos de cunho exclusivamente subjetivos como em função de sua deficiência auditiva, visual, intelectual ou em termos de indisciplina, baixa autoestima, desinteresse pelo aprendizado, dentre outros.

Essa prática, exige acima de tudo, conhecimento teórico e técnico para promover uma análise conjunta do mundo objetivo a fim de interferir na construção da subjetividade do sujeito, despertando-lhe para um estágio de maior consciência em suas práticas sociais. Isso será possível se cumprir com sua tarefa de integrar a comunicabilidade entre os agentes educacionais.

2.3-A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Abordar o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural tanto para as pessoas com ou sem deficiência, é pensar nas concepções macroestruturais, focalizando ações em contextos objetivos, visando à transformação da realidade na qual se inserem os sujeitos.

Nesse sentido, busca-se agora compreender a importância das mediações educacionais, vinculadas às contribuições da Psicologia para Educação, pelos subsídios teóricos já mencionados, considerando a capacidade dos atores escolares assumirem a direção metodológica, de modo a estruturar e organizar as informações para o êxito do aprendizado.

Vygotski (2010, p. 111), abordando as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem questiona as teses anteriores de que a maturação precede ou é simultânea à aprendizagem, bem como de que esta só ocorreria se fosse sistematizada; embora reconheça que são aspectos importantes, defende a ideia de que há dois níveis de desenvolvimento: “um efetivo, o qual seria as habilidades psicointelectuais que a criança já consegue realizar, mas que não representa a totalidade de seu desenvolvimento, e outro, que estaria em nível potencial de aprendizagem”.

Chegou a esse postulado por considerar fundamental o apoio dos adultos para as crianças, ou seja, o processo de imitação para alavancar novas capacidades. Assim, analisa que:

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 112).

A tarefa dos profissionais, especialmente do psicólogo, não seria somente medir em que nível se encontraria a criança, mas reconhecer suas potencialidades que estão no limiar das novas descobertas; precisaria, portanto, criar diversas possibilidades e antecipar situações que encorajassem a criança a novos desafios para impulsionar seu desenvolvimento.

Com isso, Vygotski (2010, p. 114) inova a discussão sobre a teoria do desenvolvimento, afirmando que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, de maneira que, é a aprendizagem que estimula o desenvolvimento. Para o autor:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

A inversão dessa lógica atribui à Educação um papel relevante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de modo que, se o desempenho cognitivo depende, em grande medida, da articulação dos saberes, transfere para os mediadores (professores, intérpretes, psicólogos e demais gestores) a tarefa de descobrir “o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar”. (VIGOTSKI, 2010, p. 116).

O aspecto diferencial das elaborações dos teóricos russos foi perceber que as experiências estimulam o sistema nervoso central, que este tem diferentes e complexas vias de funcionamento, especialmente se estiver lesionado por algum distúrbio ou deficiência. Assim, colocam a aprendizagem por mediação no epicentro de suas pesquisas, sugerindo outras formas de enfrentamento para o desenvolvimento humano.

Luria (2010), analisando o desenvolvimento da percepção infantil em relação ao mundo exterior, complementa que, inicialmente, esse percurso é: “caótico, difuso, chega à relação simples, totalizante com as formas, para uma complexa acomodação a elas; acomodação que se faz por mediação, combinando traços totalizantes com relativa facilidade de discriminação dos elementos individuais”. (p. 95). Além disso, esse processo não segue uma linearidade em seu desenvolvimento. Considera que, a criança poderá “aprender e

inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos em outras”. (p.101).

Esses teóricos explicitavam que existe um entrelaçamento entre os aspectos biológicos e culturais. Contudo, enfatizavam que, quando a criança tem alterações orgânicas por alguma deficiência, esse entrelaçamento se altera ou se manifesta em diferentes graus. Dito de outra maneira, em situação de normalidade do desenvolvimento, o biológico e o cultural caminham tão emparelhados que não há percepção de quando se manifesta um ou outro.

Vygotski (1997) diz que a sociedade se acostumou e passou a organizar-se para coletivos homogêneos, já que ‘parece’ que todos precisam funcionar normalmente a fim de que não altere o que está proposto em termos de organização social. O autor manifesta seu pensamento dizendo que: “a cultura humana foi criada e estruturada para estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por ele, suas ferramentas e instrumentos materiais, suas instituições e aparatos sócio-psicológico estão destinados a um organismo psicofisiológico normal”. (p. 25).

Todavia, as diferenças são tão marcantes na existência que o indivíduo é geneticamente singular; já se estabeleceu, cientificamente, que não há dois DNAs iguais, de maneira que homogeneizar as pessoas culturalmente significa suprimir ou esquecer esse aspecto natural da vida; focar somente no campo biológico e, expressivamente, quando há alteração em algumas das funções sensoriais ou físicas termina por afetar as relações no meio social, já que, para desenvolver-se, é necessário acessar outras vias de seu psiquismo, adequar-se aos instrumentos ou ao contexto de interrelação com o outro.

Vygotski (1995, p. 25) afirma que:

A inserção da criança na cultura está determinada pela maturação dos aparatos e funções correspondentes. Em uma etapa determinada de seu desenvolvimento biológico, a criança domina a linguagem, se seu cérebro e órgãos articulatórios tem um desenvolvimento normal. Em outra etapa superior, domina o cálculo decimal e a linguagem escrita, logo depois, os fundamentos operacionais aritméticos.

Esse processo sucessivo ao longo do tempo dá a impressão que o “desenvolvimento cultural é um sintoma do biológico”, não tendo sido diferenciado pela Psicologia Infantil nas pesquisas anteriores. O resultado disso é a crença de que, se não ocorrer o domínio da linguagem escrita em determinado momento do desenvolvimento, previsível socialmente, a criança poderá ser considerada com tendo atraso mental.

A ideia de normalidade está tão impregnada no meio cultural que não há espaço para os seres funcionarem de maneira diferente, sem que lhe seja atribuída à ideia de deficiência ou doença, ou seja, não há uma história de seres deficientes capazes de agir socialmente de modo atípico, a pessoa com deficiência não tem raiz histórica valorada, não foi constituída como parte do processo; em função disso é negada socialmente, ‘é um estranho no ninho’. Esse é o resultado de se pensar que “a gradação e sucessão dos processos de desenvolvimento enraizado na civilização estão condicionados pela gradação do desenvolvimento orgânico” (VYGOTSKI, 1995, p.25).

Isto se torna um agravante, se a deficiência atingir as funções psíquicas superiores, como visto, de base cultural, assim explicita o autor:

O defeito, ao provocar um desvio do tipo biológico humano estável, ao produzir a deterioração de algumas funções [...] vulnera o curso normal da criança enraizado na cultura, a qual está adaptada para um ser humano normal, típico, está acomodada a sua constituição e, portanto, o desenvolvimento atípico, condicionado pelo defeito, não pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, como na criança normal. A área das funções psíquicas superiores, do domínio dos procedimentos e modos culturais de conduta; tanto em um como em outro, mas que qualquer outra forma de vida cultural, precisa para seu desenvolvimento integral do aparato psicofisiológico infantil, pois uns e outros por si mesmo são formas especiais de comportamentos originadas ao longo do processo de desenvolvimento histórico na humanidade, são formas especiais, criadas pela cultura, que vêm a ser como continuação cultural das funções psicofisiológicas naturais a semelhança de como as ferramentas são as prolongações dos órgãos. Do mesmo modo, o emprego das ferramentas pressupõe em qualidade indispensável premissa biológica o desenvolvimento da mão e do cérebro, assim também o desenvolvimento normal da criança traz a premissa imprescindível para o desenvolvimento cultural. (VYGOTSKI, 1995, p. 25).

Por essa análise, percebe-se que a maneira diferenciada de funcionamento das pessoas com deficiência não era reconhecida pela Medicina tradicional nem pela Pedagogia em termos culturais. Redimensionar esses fatores como outra forma de compreender o desenvolvimento humano, pressupõe um investimento nas metodologias, de maneira a utilizar todas as ferramentas necessárias para que ocorra o efetivo controle consciente do pensamento, bem como desenvolvimento da capacidade de planejamento, maior desempenho na atenção e pensamento abstrato, resultando em mudanças substanciais no desenvolvimento dessas funções superiores.

No caso das pessoas surdas, por estarem excluídas da comunicação verbal, têm suas percepções alteradas na formação de conceito, o que implica em um atraso significativo em seu desenvolvimento. Contudo, saber que o cérebro é capaz de se adaptar ao meio, tem a plasticidade de internalizar conceitos, significados e valores sociais por diversas vias,

utilizando-se dos estímulos externos para desenvolver a cognição, é essencial para pensar a formação de conceitos e para resgatar o papel social da escola e do professor.

Facci (2004, p. 196) fez uma análise do trabalho do professor à luz da perspectiva vigotskiana, considerando o contexto histórico da sociedade soviética. Assim, afirma que a “educação, a escola e o trabalho do professor estariam a serviço da sociedade”. Portanto, enfatiza a importância do professor, já que este seria o mediador no ensino e na aprendizagem e auxiliaria na formação dos sujeitos, difundindo os conceitos comunistas.

Ainda de acordo com a autora a formação de conceitos se dá com a aquisição da palavra e signos, mas só estariam completamente desenvolvidos na adolescência, quando o indivíduo fosse capaz de:

“[...] dirigir a atenção, analisar e destacar seus atributos, abstrai-los e sintetizá-los. A atenção, a associação, a combinação de juízos atuam na formação de conceitos, mas não o determinam [...] estes envolvem um sistema de relações e generalizações contido nas palavras, determinadas por um processo histórico”. (p. 212).

Segundo teoriza Facci, esse processo é progressivo e observável em três estágios: agrupamento sincrético (sem interrelações entre os elementos), formação de complexos (ocorrem às conexões múltiplas, causais e concretas com a totalidade, transitando do associativo ao pseudoconceito) e conceitos (apoiados na linguagem cotidiana, pensamento abstrato, sintético, utilizado na forma de signo). Todo esse processo se forma por complexo processo dialético de ir e vir das informações que se ressignificam e se reestruturam até chegar a incluir o sentido geral, particular e singular de modo sistematizado, científico.

Nesse sentido, compreendendo como se dão os mecanismos de formação de conceitos, é que a escola poderá articular as informações, o que implica dizer que o aprendizado da criança precisa do suporte do professor ou de outro adulto capaz de lhe fornecer orientações, a fim de formar novos conhecimentos; como já expressei, aproveitando o que ela já é capaz de fazer e acrescentando outros conceitos, possibilitando assim, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Facci (2004, p. 227) afirma que, “todo o conhecimento que está sendo produzido na prática social precisa ser novamente produzido em cada indivíduo singular”.

Assim, para que essa compreensão de mundo seja ampliada, Saviani (1996, p. 3) diz que o papel essencial da educação é transmutar o conhecimento, saindo do “senso comum à consciência filosófica”, ou seja, o educador precisa compreender o contexto em que se articulam os antagonismos sociais, visando “desarticular os interesses dominantes,

rearticulando-os em torno dos interesses populares, dando-lhe maior consistência, coesão e coerência” ante as lutas de classes da sociedade capitalista.

Para tanto, segundo esse filósofo, a educação precisa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1996, p. 2). Dessa maneira, é possível avançar do conhecimento cotidiano ao científico, elaborando a construção do pensamento de modo dialético, em que o professor poderá partir do “empírico, transitar pelo abstrato e chegar ao concreto” (p.4) pensando nas relações de contexto, numa “totalidade articulada, construída e em construção” (p. 5); isso se dará pela esquematização da lógica dos conteúdos curriculares (aritmética, gramática, dentre outras) impulsionando a expressão do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Contudo, ainda para Saviani (1996), o professor só conseguirá aplicar os conhecimentos de modo dialético, considerando (ação-problema-reflexão-ação), se aprofundar a reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Defende que refletir é “o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado, é examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (p.16). Portanto, orientado pelas categorias de análises de dados temos que precisa ter uma visão de conjunto dos problemas que a realidade educacional apresenta, tendo domínio das diversas correntes teóricas para escolher ou reconhecer a ideologia a qual pretende servir.

Saviani (1996) explicita que o professor também precisa ter claros os objetivos e os valores educacionais, considerando que, desde o nascimento, o indivíduo já está imerso numa determinada cultura, a qual estabelece alguns contornos de existência como: língua estruturada, sistema econômico, instituições que irão, ao longo do tempo, enquadrando o sujeito. Em suas palavras: “o homem é, pois, um ser situado” (p. 36) historicamente, e, por não ser passivo, irá “reagir perante tal situação, aceitando, rejeitando ou transformando” (p.37) a cultura na qual está inserido.

Segundo Saviani (1996), a finalidade da educação é, portanto, promover o homem, tornando mais clara sua realidade, evidenciando os valores que: “indicam as expectativas, as aspirações, seu esforço de transcender a si mesmo e a sua situação histórica”, e a valoração que “é o próprio esforço de transformar o que é naquilo que deve ser” (p. 38). A prática educacional sistemática é, pois, um “ato intencional com objetivos previamente definidos” (p.48), quanto maior consciência o professor tiver de seus atos, maior será sua capacidade de intervir na realidade. Assim, tem-se que, antes de ensinar, o professor precisa se apropriar de

conhecimentos, fazer uma leitura de mundo para além do cotidiano, desenvolvendo em si uma criticidade para auxiliar o aluno, levando-o a romper com a alienação.

Como se pode verificar, esses estudiosos apontam o papel do professor como essencial no processo educativo; ele não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino, mas responde por um *quantum* significativo de aprendizagem, já que, na tarefa de mediação, poderá tornar explícito os conteúdos implícitos, ampliando a percepção, análise e pensamento lógico dos alunos. Os conteúdos científicos foram e continuam sendo extremamente valorizados nessa sociedade competitiva, de modo que, para compreender, sobreviver e atuar socialmente, as pessoas precisam entender minimamente os jogos de saber que resultam em poder, vez que quanto maior a ignorância, maior a facilidade de manipulação social e exploração econômica.

Embora a proposta de construção social fosse outra, à época de Vygotski, é preciso concordar com os soviéticos quando admitiam que o desenvolvimento de uma nação passa pelo empoderamento individual através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, estando implicado o Estado no compromisso de melhor capacitar o professor para promover um ensino que possibilite a autonomia humana, especialmente se tem um aluno que apresente um desenvolvimento diferenciado pelo acometimento de uma deficiência.

Como visto, a tese de Vygotski e seus colaboradores, de que é possível desenvolver as funções psíquicas superiores das pessoas com deficiência, pode servir de norte para repensar algumas estratégias metodológicas e a atuação dos profissionais da educação. Para tanto, a mudança de foco do quantitativo para o qualitativo é essencial.

Lipmann (*apud* VYGOTSKI, 1997, p. 2), enfatizou em seus escritos que os métodos psicológicos utilizados para a investigação das crianças anormais se dava por medição dos graus de comprometimento, e não por “investigação dos talentos, já que eles determinam o grau, porém não o gênero e o tipo de talento”, ou seja, a maior preocupação dos pesquisadores anteriores estava voltada para questões anatômicas e fisiológicas.

Segundo ele, essa maneira de produção científica resultou em uma pedagogia quantitativa, para o ensino especial, “reduzido e lentificado” (p.2), uma vez que os conteúdos são resumidos, havendo um prolongamento do tempo para aprendizado por repetição. Assim, a percepção de que as pessoas com deficiência eram incapazes de progredir no aprendizado implicava, e ainda implica, em uma redução de atividades ou numa simplificação que provoca um esvaziamento de conteúdo com aprendizado mínimo.

Em defesa de outra forma de atuação na educação, o autor alerta, dizendo que: “a criança, cujo desenvolvimento foi comprometido por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, porém com desenvolvimento de outro modo”. Tratando-se das etapas evolutivas da Psicologia do Desenvolvimento, continua afirmando que “a criança com deficiência apresenta um tipo peculiar, qualitativamente distinto de desenvolvimento”. Sob esse entendimento, diz ser possível estruturar um novo estudo em bases teóricas e práticas mais positivas, explorando e avaliando as potencialidades das crianças com deficiência, e não apenas o defeito. (p.3).

Acompanhando, em parte, as ideias de Stern e Adler, Vygotski desenvolveu a tese do desenvolvimento por compensação para as pessoas com deficiência:

Qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. O estudo dinâmico da criança com deficiência não pode limitar-se a determinados graus e da gravidade da insuficiência, porém inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. [...]. Para a defectologia o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança acometida pela deficiência. (VIGOTSKI, 1997, p.5).

Essa tese consiste em analisar outras vias alternativas que a pessoa com deficiência desenvolve a partir do afloramento de outras capacidades em forma compensatória ante a dificuldade existente em seu organismo, uma espécie de “força motriz” (p. 6) de funcionamento psíquico. Vale ressaltar que a teoria da compensação foi especialmente defendida por Adler como uma dialética em que o conflito poderia gerar potência.

Vygotski faz uma ressalva a essas ideias por considerar que:

Seria um erro supor que o processo de compensação sempre conclui indispensavelmente com êxito, sempre conduzem a formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer processo de vencimento e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória ou a derrota, entre os quais se dispõem todos os graus possíveis de trânsito de um ponto a outro. (VIGOTSKI, 1997, p. 7).

Enfatiza que o essencial é conhecer quais são as novas vias de acesso para o desenvolvimento, de que maneira cada sujeito reage frente ao seu problema para superar suas dificuldades, seguindo outros meios e vias para o aprendizado. A partir dessa filosofia os educadores poderiam reavaliar os processos de ensino, ou seja, o foco seria na potência e não na debilidade da criança. Ele aponta que, mesmo após descobrir uma segunda via de desenvolvimento, a pessoa com deficiência irá precisar superar outro desafio - o meio social, já que “através da posição social e somente através dela que o defeito influencia no desenvolvimento da criança”. (p. 9).

Adler, (*apud* VYGOTSKI, 1997, p. 9, 10), denominou de sentimento de menos valia, defendendo a ideia de que há vários fatores que interferem no desenvolvimento da personalidade do sujeito, como se fora uma triangulação: “defeito - sentimento de menos valia—compensação. O defeito¹⁵ dá lugar à compensação não direta, mas indireta, através do sentimento de menos valia originado por ela”. Este ciclo é reforçado pelo estigma social, ou seja, não há um tratamento naturalizado para as pessoas com deficiência; elas só são percebidas ou respeitadas quando expressam alguma ação compensatória no âmbito social.

Na prática, o que se valoriza são os aspectos de auto superação; do contrário, continuam a serem abordados somente pelo viés do defeito, sem observar as suas singularidades, tampouco o esforço que é empreendido no enfrentamento social cotidianamente. Assim, é fundamental verificar as inferências sociopsicológicas que interferem drasticamente no desempenho do ser. Isso porque “os objetivos do desenvolvimento estão voltados aos processos de adaptação sociocultural, criado para um tipo humano normal, então sua compensação não seguirá um desenvolvimento livre, mas um curso social determinado”. (p.10).

Assim, seguindo os ensinamentos de Vygotski (1995, p. 26), é “necessário reconhecer as vias colaterais de desenvolvimento das crianças anormais”, no caso das pessoas com surdez:

Criou-se o idioma de gestos para os surdos-mudos, a datilologia, isto é, o alfabeto com as mãos, que substitui a linguagem oral pela escrita no ar. Os processos de domínio destes sistemas culturais auxiliares e sua utilização, distinguem-se em suas profundas peculiaridades em comparação com a utilização dos meios habituais da cultura. Ler com as mãos, como faz os cegos e fazê-lo com os olhos constitui dois processos psíquicos diferentes apesar de que tanto em um como em outro cumprem idêntica função cultural no comportamento da criança e tem em sua base mecanismos fisiológicos similar. (VYGOTSKI, 1995, p. 26).

Portanto, vê-se que, para os surdos, o bilinguismo¹⁶, hoje, se efetivamente bem aplicado nas escolas, pode se constituir em uma via alternativa para o desenvolvimento intelectual dessa população. É importante destacar que essas vias colaterais proporcionam aprendizado, embora não seja no mesmo tempo de evolução que os não-deficientes; é natural que ocorra um atraso no modo de desenvolvimento ou desempenho por diversos fatores: falta de investimento pedagógico, necessidade de maior interação social, domínio teórico-

¹⁵ Terminologia comum à época

¹⁶ O Decreto n 5.626, de 2005, no art. 22, parágrafo 1º diz que: “escolas ou classes de educação bilíngues são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (p. 6)

metodológico, dentre outros, podendo implicar na atualidade um contraponto significativo para a inserção cultural, a qual privilegia a velocidade das informações em tempo real e cultiva a impaciência de esperar e respeitar o tempo do outro.

Nesse sentido, o teórico postula que:

Todo desenvolvimento cultural da criança surda seguirá um curso distinto da criança normal. O defeito origina dificuldades para o desenvolvimento biológico e outras, completamente distinta, para a cultura. Assim no plano do desenvolvimento orgânico, a surdez não é uma alteração particularmente grave e destrutiva. Um animal surdo se acomoda habitualmente melhor que um cego. Porém, no plano do desenvolvimento cultural a surdez é um obstáculo muito grave. As vias colaterais para o desenvolvimento da linguagem conduzem a uma forma de conduta nova, excepcional e incomparável. (VYGOTSKI, 1995, p. 26).

Assim, afirma que há diferenças entre o desenvolvimento da criança normal e as que possuem algum tipo de deficiência; a perspectiva do entrelaçamento entre biológico e cultural observado como único anteriormente, torna-se distinto, fica patente que a mudança tanto de *locus* biológico (cegos: visão-tátil, surdos: audição-visão) quanto de tempo de aprendizado para alcançar desenvolvimento satisfatório são diferenciados; as lacunas e/ou, as falhas em um processo afetarão o outro criando uma linha alternativa, colateral de desenvolvimento, ou seja, “as vias colaterais do desenvolvimento cultural originam formas de condutas especiais”. (p. 26).

Para os surdos, isso ocorreria se, ao invés de usar os métodos tradicionais (leitura oral, aula expositiva, contextualidade reduzida, dentre outros), houvesse maiores investimentos nas práticas acadêmicas para uma aula visual, contextualizada, fazendo maior uso das mídias como recurso pedagógico, de maneira que fosse substituída a sonoridade pela linguagem visual, junto com linguagem de sinais, a fim de produzir a formação de conceitos, desenvolvendo o aprendizado dos surdos.

Por essa análise, verifica-se o quanto é importante compreender o que permeia as políticas públicas educacionais, quando as pesquisas ou leis enfatizam aspectos de cunho mais biológico como testes e psicodiagnósticos, dentre outros; fica claro que a ênfase está voltada somente para a deficiência, focando o problema apenas no indivíduo, considerando a pessoa com deficiência como incapaz de atuar socialmente.

Como visto, atualmente, a população surda tem acesso à escola regular garantido por lei, o que não quer dizer que tem acesso ao ensino de qualidade, que as políticas implementadas conseguiram efetivar plenamente a inclusão. Barroco (2007b, p. 159) postula que, se há necessidade de discutir a inclusão é porque existe a exclusão, “já que só se busca

incluir o que está excluído”. Afirma que, de alguma maneira, todos estão “incluídos” na lógica do capital; há os que usufruem e os que ficam à margem dessa fruição dos bens culturais, tecnológicos e/ou científicos. Compreender esse processo e atuar sobre ele é o grande desafio da formação e concepção de mundo e de homem que se quer na sociedade.

Analisando a exclusão, essa autora enfatiza que houve um salto na produção de bens no século XX e melhora na qualidade de vida provocada pela revolução tecnológica da química, das telecomunicações etc, a qual alterou as relações de trabalho, criou novas necessidades de consumo; contudo, manteve um enorme fosso na luta pela sobrevivência daqueles que não têm acesso nem usufruto desses bens – os incluídos-excluídos. E são tantos os excluídos pela omissão do Estado e do capital que a fileira da luta pelos direitos ganhou força, gerando retificação do discurso ideológico brasileiro, nos últimos anos, em termos constitucionais – “escola para todos”, inclusive para as pessoas com deficiência.

A autora fundamenta sua tese no viés marxista considerando a expropriação não somente dos bens de consumo, do desemprego, mas, sobretudo da força criadora, da fixação desse potencial em tarefas repetitivas, que despersonaliza e reduz a capacidade humana de reinventar a si mesmo e o mundo. Analisa: “O trabalho se torna fator de exclusão quando se revela como única forma de expressão da atividade, excluindo as demais, que permitiriam um processo de desenvolvimento pleno do homem”. (BARROCO, 2007b, p. 166)

Meira (2011), analisando a produção da exclusão na educação brasileira, referente às classes mais desfavorecidas que, historicamente, tiveram maior dificuldade de acesso, elevado índice de evasão e repetência, traz uma reflexão sobre as novas formas de exclusão escolar na atualidade. Para tanto, usou como referência o baixo desenvolvimento de aprendizado das crianças e jovens brasileiros, pelo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB.

Esta estudiosa observa, acertadamente, que há sérias limitações dos resultados educacionais ante ao alto índice de analfabetos funcionais no Brasil. Discute que, embora os índices pareçam elevados, quando comparados aos anos anteriores, a escola não consegue alfabetizar ou fazer com que os alunos se apropriem das informações científicas. Assim, com fundamento nas ideias de Bourdieu, ela afirma que a longa permanência dentro da escola aponta para uma nova forma de exclusão escolar, ou seja, a simples permanência ou a evolução aparente de série a série pela progressão continuada, a qual a autora se referia, não garante o aprendizado dos conteúdos escolares.

Bourdieu (1997)¹⁷ chamou esse mecanismo de permanência na escola, sem aprendizado, de “exclusão do interior”. Compara o ideário educacional francês dos anos 1950, em que o acesso era restrito às classes mais favorecidas, sendo eliminadas imediatamente a menos abastadas; posteriormente, com a suposta “democratização” do ensino pela exigência da industrialização, para ocupação nos diversos setores da indústria, iniciou a outra política para “manutenção”.

Esse teórico postula, que, com o passar do tempo, percebeu-se que: “não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais” (BOURDIEU, 1997, p. 482). Dito de outra maneira, a escola atualizou o discurso dominante, mas não transformou o ensino; o fracasso escolar que antes era atribuído somente ao sujeito, passou a ser dissolvido nos discursos de “obstáculos culturais”, ou “insuficiências pedagógicas”¹⁸ (p. 482), sem dar maior visibilidade ao jogo do capital para permanente exclusão dessa classe.

Segundo esse autor, “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (p. 483). Segundo sua análise, esse processo “leva a decadência na valorização dos diplomas, já que muitos conseguem até concluir o ensino superior, mas sem a apropriação do saber, nessa perspectiva tonam-se ainda mais estigmatizado porque tiveram, aparentemente, ‘suas chances’¹⁹ de aprendizado e formação” (p. 483).

Tem-se, assim, outra espécie de fracasso escolar, uma eliminação “imperceptível, no duplo sentido de contínuas, graduais, sutis, insensíveis, tanto para quem as exerce, como daqueles que são suas vítimas” (BOURDIEU, 1997, p. 483). Trata-se, portanto, apenas de um adiamento, o que não significa mudança de resultado ao final, já que, cedo ou tarde, sentirão o peso da exclusão, pela impossibilidade de alcançar sucesso pessoal e profissional. Isso ocorre pela enorme dificuldade que enfrentam para inserção no mercado de trabalho, vez que não houve acumulação e/ou domínio do capital cultural. Estes são os “marginalizados por dentro” (p. 485), que não vislumbram futuro social em posições mais elevadas pela escolaridade que obtiveram.

¹⁷ Saviani analisa a produção de Bourdieu como crítico reprodutivista. Ele não comunga das ideias Vygotskiana, contudo, faz análise crítica do sistema de ensino regular da França, mas que pela lógica e solidez do raciocínio poderemos fazer uma alusão a situação brasileira pela similaridade dos fatos, especialmente se canalizarmos a mesma discussão para inclusão escolar das pessoas com deficiência ou de educação de jovens e adultos.

¹⁸ Destaque do autor.

¹⁹ Destaque do autor.

Pode-se deduzir, por esse raciocínio de Bourdieu, que as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência no Brasil, também padecem desse tipo de exclusão sutil, já que a realidade aponta para um avanço escolar sem aprendizado efetivo. Trata-se apenas de um adiamento de exclusão social, vez que demonstram sérios atrasos de aprendizado ou quase nenhum desenvolvimento cognitivo.

Ter clareza desses intervenientes estruturais faz grande diferença para a ciência psicológica e educacional, já que parte da superação desses percalços implica amplo domínio na teorização da aprendizagem para que seja crítica, consistente e conscientemente direcionada pelos mediadores (professores, intérpretes, psicólogos e pedagogos) em suas práticas diárias.

Sassaki (1997, p.164), que também não é um estudioso da psicologia soviética, mas da inclusão social, ao analisar os mecanismos sociais da exclusão e a mudança no discurso para se chegar à concepção de sociedade inclusiva que temos hoje, comenta que, o que se busca são “atitudes de aceitação das diferenças e de valorização da diversidade humana”, em que a ideia de pertencer, conviver, cooperar e contribuir possa promover experiências comunitárias mais integradoras e satisfatórias.

Esse autor aponta diversos imperativos que contribuíram para essa transformação de concepção inclusiva, a saber: solidariedade – na contemporaneidade, há um forte discurso preconizando uma visão social mais humanista das pessoas com deficiência (especialmente após as duas Grandes Guerras); consciência de cidadania – ampliaram-se os movimentos sociais na luta por direitos e ocupação dos espaços públicos, no trabalho, nos esportes etc; a busca pela qualidade de vida tornou-se permanente luta por acesso aos bens e serviços de modo mais equitativo.

Sinaliza ainda a pressão dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), todos enfatizam a busca do desenvolvimento social e melhoria nos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países em desenvolvimento, cujos investimentos econômicos visam reduzir a pobreza, fornecer apoio técnico-científico, estimular a inserção social das pessoas com deficiência, ou seja, na lógica do capital, quanto maior a autonomia menor dispêndio de recurso para o Estado. Esse autor aborda, ainda, a crise nos atendimentos institucionais especializados, já que não estavam dando respostas satisfatórias ao pleno desenvolvimento dos educandos com deficiência e não os instrumentalizando para uma vida autônoma.

Importante destacar como essa pressão da política externa afetou a educação brasileira, tendo como foco de análise a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Discutir esta temática aqui é fundamental, já que muitas pessoas com deficiência se tornaram adultos tendo grande atraso na escolarização. Cabe questionar: Quais os avanços na inserção social desse público adulto com ou sem deficiência?

Silva (2011, p. 118) fez um resgate na reestruturação das políticas educacionais brasileiras e enfatizou em que contexto político-econômico se processou as reformas do Estado que delinearam a Educação de Jovens e Adultos que se tem na atualidade. Diz que, no âmbito internacional, tal contexto remonta os anos de 1970 com o fim do comunismo e retomada do neoliberalismo no Leste Europeu. Segundo ela, no Brasil, esse processo reacendeu velhas práticas em função dos ditames do capital neoliberal que renovou o discurso de que para que ocorra o desenvolvimento são necessários: “elevação cultural do analfabeto, profissionalização, democratização de oportunidades via escola; qualificação profissional para o mercado de trabalho, visando à autonomia, cidadania e justiça social”.

Na análise dessa autora, no Brasil, a reestruturação neoliberal iniciou-se em 1980, embora com atraso, foi embalado pelo fim da ditadura militar e pela ansiedade de práticas sociais mais democráticas, resultando, na realidade, na reorganização do capital, já que não alterou as relações de poder existentes. O que houve foi apenas a repaginação do discurso ideológico para flexibilização na economia, a fim de fazer frente à concorrência de mercado, pela abertura ao comércio internacional e enxugamento da máquina governamental, considerada ineficaz. Isso culminou com uma intensa privatização tanto das empresas estatais quanto dos serviços públicos. Na sua visão, essa reestruturação determinou as regras de negociação da dívida externa do país com a continuidade de novos empréstimos de capital e investimentos estrangeiros.

Silva (2011) explicita que, nesse pacote, vieram as normativas para a reforma educacional, atribuindo à educação, novamente, a responsabilidade de resolução de todos os problemas sociais, como se fora uma redenção que, magicamente, desperta as potencialidades criativas capaz de alavancar o progresso, ocultando a permanente exploração e negligência de uma sociedade capitalista.

De fato, foram propostas grandes alterações na legislação, como dito anteriormente, forçadas pelos organismos internacionais, o qual definiu o Plano Nacional de Educação, alteração no sistema de avaliação como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, dentre outros; além de exigência de formação para os professores no Ensino Superior,

reformulação nos currículos das licenciaturas, criação de fundos para financiamento na educação, etc.

Todas essas mudanças apregoavam melhorias educacionais em que ocorreria maior inserção de todos à educação, redução do índice de analfabetismo, inclusão das pessoas com deficiência, acesso à escolarização por jovens e adultos semialfabetizados, dentre outros. Contudo, segundo ela, o que se verificou, na prática, foi a drástica redução dos investimentos na educação brasileira, bem como a “transferência” da responsabilidade por parte do Estado à sociedade civil e privada com uma “convocação” para desenvolver práticas educativas de forma voluntária.

Essa reflexão é importante para identificar como se processou, e ainda se expressa as contradições do capitalismo que cria um jogo ideológico como se fosse, efetivamente, desenvolver o indivíduo; todavia, não tem interesse em investir mais recursos para atender com equidade a maioria das pessoas. O velho discurso de se formar um “trabalhador livre, criativo, autônomo, capaz de produzir o próprio conhecimento para acompanhar as mudanças tecnológicas e a dinamicidade das relações de trabalho” (p. 125); esbarra nas condições de sua formação, já que o estudante adulto é “escravo” do trabalho, não dispõe de tempo livre para investir em sua formação.

Dessa maneira, a EJA, como política educacional, tem um forte caráter paliativo, embora deixando de ser chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ou Supletivo, mantém o foco na semiquificação, com formação aligeirada voltada à certificação. A autora enfatiza ainda que a “inovação” dessa política foi a redução da idade para fazer o Supletivo com 15 e 18 anos, para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Ela sinaliza a ausência nas normativas de maior definição do público e projeto político-pedagógico, levando-nos a compreender que não há efetivamente uma inserção no mercado de trabalho desse público, vez que acabam por não apropriar-se dos saberes sistematizados.

Tem-se, portanto, que ampliar o olhar para as políticas estruturais a fim de identificar os interesses macro do capital para melhor situar o papel singular da escola, considerando seus limites e suas responsabilidades tanto na formação da consciência como na possibilidade de focar nas potencialidades dos alunos, independente de ser criança, jovem ou adulto, com ou sem deficiência.

No caso da escolarização das pessoas com deficiência, Barroco (2007a, p. 261), nos explicita que o “ensino poderá mobilizar os talentos, através dos meios de compensação

possibilitando que as pessoas com deficiência possam descobrir e utilizar melhor suas capacidades, as quais de outra maneira permaneceriam débeis ou desconhecidas”. Segundo ela, poderíamos considerar as pessoas com deficiência, efetivamente, incluídas no sistema educacional se conseguissem se apropriar do conhecimento socialmente constituído, de modo a aplicar em sua vida particular.

Para que o aluno com deficiência pudesse se apropriar do saber escolar, o sistema educacional brasileiro introduziu no Ensino Regular o Atendimento Educacional Especializado, a fim de que o processo de aprendizagem dos alunos pudesse ser otimizado. Mas a implantação dessa política, segundo Fontes (2012) tem sido precária em virtude da carência de recursos humanos sobrecarregando o professor especialista que pouco tempo tem para discutir com os professores do Ensino Regular sobre a aprendizagem de seu aluno com deficiência, dificultando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, é fundamental compreender o contexto histórico, tanto à época de Vygotski como da atualidade, para conseguir pensar políticas públicas que sejam eficazes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conhecendo as possibilidades e mecanismos de formação social dos sujeitos, os quais poderão ter suas consciências desenvolvidas em patamares bem mais elevados.

A concordância com esses teóricos, bem como o reconhecimento das transformações políticas provocadas pela reestruturação do capital, especialmente no discurso inclusivo nos últimos vinte anos, impulsionaram-me a resgatar os marcos legais, a fim de entender em que medida a legislação, assim como os estudiosos da atualidade recuperaram ou analisaram a teoria da formação psíquica considerando a grande contribuição proposta pelos pesquisadores russos. Dito de outra maneira, como esses conhecimentos vem sendo aproveitados para avançar no processo de ensino e de aprendizagem na pós-modernidade.

Bisol; Simioni; Sperb (2008, p. 1) fizeram um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil buscando identificar quais as contribuições da Psicologia brasileira para o estudo da surdez. Nesse estado da arte, realizado entre 1995 e 2005, observou que há uma predominância de interesse nas pesquisas envolvendo: “conceito socioantropológico de surdez, linguagem e a língua, desenvolvimento cognitivo e relações familiares.”.

Segundo as autoras, estas temáticas trazem diversos fundamentos teóricos, vez que se dividem em eixos: clínico terapêutico, socioantropológico ou psicanalítico havendo um maior número de pesquisas com viés socioantropológico, alguns resgatando os postulados de Vygotski. Esse estudo é muito interessante por dar um panorama dos aspectos históricos

apontando a progressiva mudança ou redirecionamento ideológico que transita entre os defensores da normalização da surdez, abordado pelo prisma da saúde em busca da “cura”, focando a intervenção no indivíduo e os pesquisadores que acreditam que a surdez não é uma doença e, portanto, deve ser analisada como uma questão sociocultural.

Situar esse olhar é fundamental para compreender como se pauta a atuação dos profissionais no Estado do Acre, considerando que o viés teórico e ideológico são decisivos para a definição das políticas.

Tada e Costa (no prelo, 2013) realizaram uma pesquisa a fim de compreender concepções e práticas do psicólogo na educação acreana; os dados foram coletados em 2007 e analisaram aspectos como: tempo de formação; área de atuação dentro da educação, como se deu ou não a formação continuada; quais as modalidades de atuação: clínico, institucional, etc.; em que nível de ensino estavam inseridos (Educação Especial, EJA, Ensino Fundamental ou Médio), que fundamentação teórica utilizavam e que contribuições poderiam dar a educação.

Verificaram que tal atuação pautava-se, à época, por um viés clínico, que centraliza a investigação das dificuldades de aprendizagem no indivíduo, diminuindo a dimensão histórica e social, bem como os fenômenos que acontecem no contexto escolar. Isso implica dizer que se trata de uma atuação na contramão das discussões da atualidade e dos fundamentos de uma concepção mais crítica. Identificaram, ainda, a ausência de uma política de inserção desse profissional na educação, o que pode ser entendido como uma perda de compreensão da subjetividade e desenvolvimento desses sujeitos numa visão mais integral.

Em 2011, essas pesquisadoras retomaram essa investigação buscando depreender como era abordada a queixa escolar. Esse aspecto é relevante por ter apontado um retrocesso nesse campo de atuação, já que houve uma drástica diminuição do número de profissionais, os quais se concentraram nas atividades da Educação Especial, ou seja, reforçou-se o viés clínico terapêutico dessas práticas.

Englobar, nesse estudo a atuação dos psicólogos na educação acreana remete a visualizar e contextualizar o Acre. Estado inserido numa sociedade de base capitalista, pouco desenvolvido economicamente, com enormes limitações, não só pela situação geográfica, que dificulta o acesso aos bens culturais, mas por aderir a uma política de inclusão educacional que não considera a acumulação de riqueza privada e a falta de investimento na Educação como algo necessário ao desenvolvimento social.

Estabelece-se o velho ciclo do capital em que se elege um nicho de investimento econômico; no passado, na indústria pesada, e, atualmente, voltado às novas tecnologias, de maneira que não contempla todas as regiões do país de forma equitativa. Além disso, o Acre assumiu o discurso ambientalista do capital, em que tudo é sustentável, dispõe de muitas riquezas, mas pelo excesso de controle sofre a inviabilidade de desenvolver-se economicamente.

Também, incorporou, em seu discurso político, a ideologia de ‘educação para todos’, pouco considerando os conhecimentos científicos acumulados da Psicologia, necessário na formação dos educandos, seja pela ausência de políticas para inserção ou atualização desses profissionais no âmbito educacional. Infere-se, portanto, que reza na cartilha do capital com políticas públicas ainda vacilantes na Educação Inclusiva.

Enfim, considera-se que esse panorama histórico-político-econômico, bem como as diversas pesquisas e teorias científicas desenvolvidas até agora, de alguma maneira, influenciaram as ações na área da inclusão no Brasil, no caso da surdez especificamente, aprofundar esse estudo e conhecer os resultados dessa política sob a ótica do usuário é significativo para que os atores educacionais possam redimensionar suas ações, refletindo sobre as contribuições da Psicologia Escolar para a Educação Especial Inclusiva.

3-NAS TRILHAS DA INCLUSÃO: da teoria à realidade

Embora existam várias pesquisas publicadas sobre a surdez no Brasil, consideram-se alguns fatores singulares neste estudo; por destacar a escassez de material publicado analisando aspectos da inclusão no Estado do Acre, em uma pesquisa qualitativa, com enfoque na Psicologia Escolar, pelo viés da teoria de Vygotski.

É interessante esclarecer, de início, que o curso de Psicologia foi implantado na Universidade Federal do Acre, somente em 2012, não apresentando ainda nenhum dado de pesquisa; as outras duas instituições particulares de Ensino Superior mantém o foco no ensino, não investindo na pesquisa. Portanto, existe um amplo campo de investigação científica a ser explorado a fim de melhor subsidiar os profissionais que militam na Educação Especial Inclusiva em todo Estado.

Assim, tanto a teoria como o campo estudado apresentam inúmeras possibilidades para analisar em profundidade os problemas educacionais da pessoa com surdez no Acre, especialmente, por ter-se escolhido, como caminho investigativo, o Estudo de Caso, como forma de conhecer a realidade da inclusão escolar, a partir do relato de um adulto, com surdez congênita, que estudou tanto no Ensino Especial quanto no Ensino Regular.

Optou-se por trazer o olhar de um educando surdo sobre a inclusão educacional, para subsidiar as reflexões de possíveis ações do psicólogo escolar, por se acreditar que as experiências aqui retratadas contemplam a imersão na realidade, necessária à compreensão desse profissional para uma atuação mais consciente, visando avançar nesse processo.

Como exposto no referencial teórico, Vygotski e seus colaboradores dedicaram anos de estudos apontando as contradições existentes na Psicologia, especialmente, o fosso entre o biológico e o social. Buscavam, em suas investigações, outra via de compreensão que contemplasse a visão de homem integrado no contexto social. Assim, observaram, através de diversos estudos de caso que:

[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nessa apresentação o conhecimento do singular é a chave de toda psicologia social; de modo que temos de conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, isto é, o indivíduo, como microcosmos, como um tipo, um exemplo e modelo da sociedade (VIGOTSKI, 1997, p. 372).

Nessa busca, os teóricos russos deixaram um legado significativo por terem realizado diversos experimentos psicológicos, através de estudos de caso, com interface educacional, buscando não os aspectos quantitativos, mas as singularidades que só são possíveis de

identificar com uma análise qualitativa criteriosa, com pressupostos filosófico-metodológico consistente.

Demonstraram, portanto, que é possível estruturar uma teoria, a partir das especificidades de um caso, considerando que estes podem ser a expressão da totalidade, já que um fenômeno em particular contingencia o todo, ou seja, um caso traz elementos para reflexão que representa uma dada realidade, devendo ser adequada a outros contextos.

Ao propor esse estudo de caso, considera-se as limitações teórico-metodológicas da pesquisadora, bem como a dimensão de tempo para realização dessa pesquisa, mas acredita-se ser possível contribuir com reflexões que mobilizem os atores educacionais, especialmente, os psicólogos, a investirem nos processos educativos da pessoa com surdez no Acre.

Tendo como norte toda teoria exposta até agora, apresentar-se-á o caminho realizado para o levantamento de dados, partindo-se da contextualização do campo de pesquisa, abordando-se dados locais e nacionais; caracterizando o colaborador, focando sua história de vida pessoal e escolar; e os instrumentos utilizados para a coleta de informações, visando posterior análise de um caso de inclusão, através das experiências vivenciadas pelo colaborador, o qual terá codinome o Marlon, no seu percurso formativo.

3.1-ABORDAGEM METODOLÓGICA

Através desse estudo, buscou-se compreender como se deu o processo de escolarização de um adulto surdo – considerado aqui na qualidade de colaborador, o qual estudou tanto nas escolas regulares e de educação especial, como se estabeleceu suas relações com os atores escolares ouvintes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com foco educacional. Dentre as abordagens desse gênero de pesquisas, elegeu-se o Estudo de Caso, em função da possibilidade de discutir em profundidade aspectos da inclusão escolar, após uma década de regulamentação da Libras no País, sob a ótica do usuário dessa política, a fim de tornar mais clara a efetividade dessa ação no âmbito do Estado do Acre.

Seguindo a orientação metodológica de Yin (2003), o Estudo de Caso é uma investigação empírica que se aplica a análises de fenômenos complexos em contextos sociais, considerando os aspectos globais, particulares e significativos do ciclo de vida do Ser em estudo através de entrevistas, observações e análise documental, dentre outros.

Esse modo de investigação contribuirá para expandir e generalizar as teorias da aplicabilidade da Libras em termos de políticas no âmbito escolar, já que possibilitará a

percepção de muitas variáveis e evidências fáticas, as quais poderão ser confrontadas na análise de dados com a legislação em vigor, bem como os teóricos que discutem esta temática.

Para a coleta dos dados, adotou-se os instrumentos de registro: o diário de campo; análise documental e entrevista individual semiestruturada, com filmagem de áudio e som.

3.2- CAMPO

A pesquisa foi realizada no Acre. Contextualizando, este Estado situa-se geograficamente no extremo oeste da Região Norte (Figura 1), na fronteira com Peru e Bolívia.

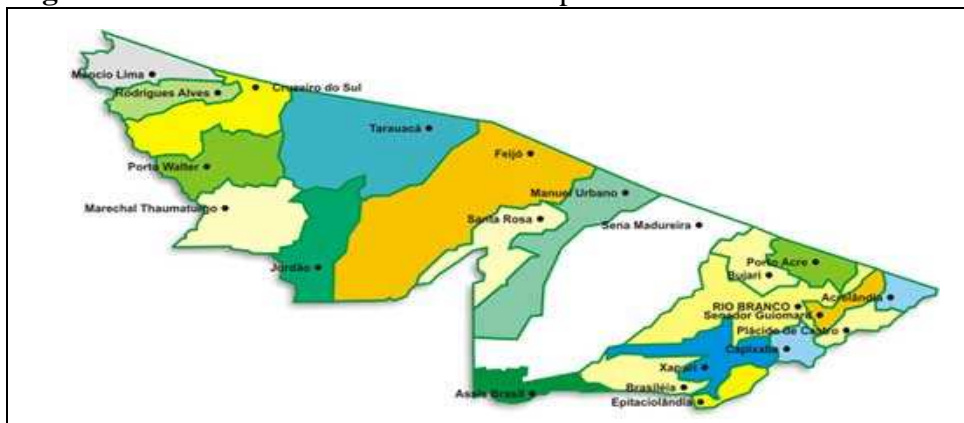
Figura 1- Mapa Geográfico ²⁰.



Fonte: www.exercicios.brasilecola.com

Somente em 1962, o Acre passou à categoria de Estado. Territorialmente, possui 164.122,280 km² de área, distribuídos em 22 municípios (Figura 2).

Figura 2- O Estado do Acre e seus municípios



Fonte: www.brasil-turismo.com/mapas/acre.htm

²⁰ Destaca-se no mapa em vermelho o Estado do Acre.

Embora rico em biodiversidade, por possuir enormes áreas de preservação ambiental, é subdesenvolvido economicamente, já que a economia ainda é baseada na pecuária, na extração da castanha e no extrativismo em geral, com produção agrícola de subsistência. Não há empresas de grande porte, sendo o serviço público o maior empregador.

Segundo a projeção dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 31 de agosto de 2012, o Acre tinha uma população de aproximadamente 758.78 mil pessoas. A formação cultural é, predominantemente, o resultado da miscigenação de diversas etnias indígenas, nordestinos, outros povos como sírios, libaneses, turcos que migraram para o Norte do Brasil, no início do século passado, a fim de explorar e comercializar a borracha, a qual era bastante valorizada economicamente, à época. O resultado dessa colonização configurou a linguagem, os hábitos alimentares, rituais religiosos como Daime etc. que existem hoje.

Com relação à população com deficiência, apresentar-se-á inicialmente os dados gerais do país e, em seguida, os dados do Acre, visando estabelecer uma visão global das informações. Segundo as informações preliminares do Censo Demográfico do IBGE de 2010²¹, houve um aumento no número de pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência em relação ao Censo de 2000, totalizando 45,6 milhões pessoas com deficiência no Brasil.

Em relação à deficiência auditiva, o IBGE computou um total de 9.722.163 pessoas. Destas foram identificadas como: não conseguem ouvir de modo algum 347.48; tem grande dificuldade para ouvir 1.799.885 e com alguma dificuldade 7.574.797 (IBGE, 2010).

É importante ressaltar que esse órgão diz que alterou os critérios e definições para investigação, tornando-o mais simplificado; no caso das pessoas com surdez, procurou identificar àquelas que tinham dificuldade permanente de ouvir (ou que faz uso de aparelho auditivo).

Com base nos dados do IBGE, o Brasil apresenta uma menor porcentagem de pessoas com deficiência em relação à população total do país (0,21%), que o Acre em relação à população total do Estado (0,67%) (Figura 3).

²¹ Fonte: Censo Demográfico 2010. Referência - <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br>, acessado em 13.03.2013.

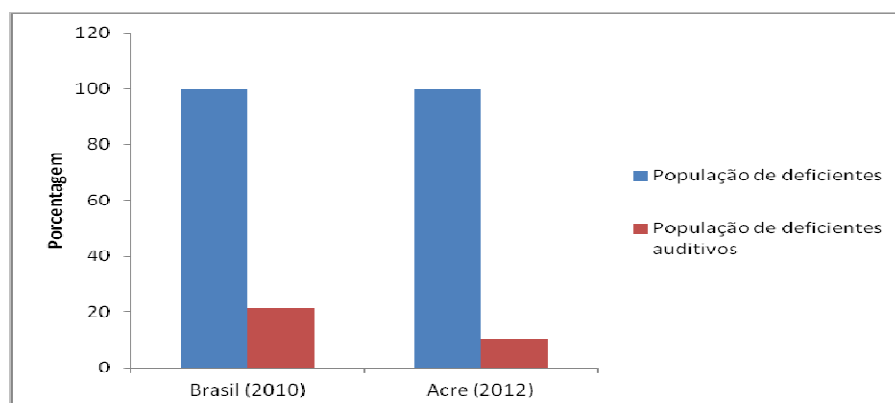
Figura 3- Porcentagem de deficientes em relação à população geral para o Brasil e para o Acre



Fontes: Dados organizados pela autora

No que se refere à surdez, o Brasil apresenta uma maior porcentagem de pessoas com deficiência auditiva em relação à população geral com deficiência no país (21,13%), quando comparado ao Acre (10,2%). (Figura 4).

Figura 4- Porcentagem de pessoas com deficiência em geral em relação à população com deficiência auditiva para o Brasil e para o Acre



Cabe ressaltar que os dados apresentados do IBGE, em relação ao Brasil, são do Censo Demográfico de 2010, em função de constar as informações mais recentes do país; e do Acre, os dados referem-se a 2012, também por expressar a estatística atual do Estado.

Assim, de acordo com o gráfico 3, pode-se observar que a população com algum tipo de deficiência tanto para o Brasil, quanto para o Acre não chega a 1%, em relação a população total; sendo menor ainda este percentual se considerar apenas aqueles que possuem deficiência auditiva.

Com relação aos números educacionais do Estado; segundo Censo 2012, da Secretaria de Estado de Educação, o Acre tem 260 mil alunos no sistema geral de ensino. Para atender essa população dispõe de 1.595 escolas (SEE/2012). Desse quantitativo, existem 5.088 pessoas com deficiência. É importante destacar que estas pessoas estão inseridas em

631 escolas, sendo 292 estaduais, das quais oito são indígenas; 317 municipais, com uma escola indígena e 22 privadas (SEE/2012).

Quanto às pessoas com surdez, as quais o MEC designa como deficiente auditivo, o Estado tem: 277 alunos surdos; um aluno surdo-cego; 29 com surdez associada a outras deficiências²²; 166 somente com deficiência auditiva e 45 com deficiência auditiva, também associado a outras deficiências (SEE/2012), totalizando 518 alunos, usuários de Libras, inseridos no sistema regular de ensino.

O maior quantitativo da população surda, por municípios é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Quantitativo da população surda no estado do Acre

MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE PESSOAS COM SURDEZ
Rio Branco	146
Cruzeiro do Sul	50
Brasileia	15
Tarauacá	14
Porto Acre	11
Sena Madureira	9
Acrelândia	8
Plácido de Castro	8

FONTE: Censo Secretaria Estadual de Educação 2012.

Como se pode observar, o maior número de pessoas surdas inseridas no Ensino Regular se encontra em Rio Branco e Cruzeiro do Sul, municípios de maior contingente populacional, melhor infraestrutura e disponibilidade de atendimento.

Destaca-se que, atualmente, o Núcleo da Educação Especial, da Secretaria de Educação dispõe de um excelente banco de dados conseguindo localizar com rapidez uma enorme variedade de informações sobre os alunos como: escola, modalidade de ensino, série, faixa etária, especificação rigorosa do tipo de deficiência ou se um mesmo aluno tem mais de um tipo de deficiência, dentre outros; chegando a identificar e corrigir os equívocos de lançamentos anteriores no Censo Escolar.

Esse cuidado e atenção no controle das informações merecem ser referenciados, já que esse trabalho passou a ser executado por um professor de matemática que não só compreende e analisa com facilidade os dados numéricos desenvolvendo planilhas, mas

²² Tem-se por deficiência múltipla, estando associado com a deficiência auditiva.

também atua na Educação Especial há vários anos, ou seja, esse profissional consegue informar aos gestores, pela busca incessante da fidedignidade dos dados, onde estão e quem são as pessoas com deficiência.

Assim, por atribuir caráter científico às informações, o Núcleo de Educação Especial do Acre consegue tomar decisões administrativas como designação de recursos, intervenção em projetos pedagógicos, etc, com coerência e eficácia, o que pode ser considerado como aspecto positivo.

Vale ressaltar que esta é a quarta gestão consecutiva do mesmo partido político, o que acabou por permitir a continuidade e melhoramento nas ações pela equipe de governo, de maneira que conseguiram revisar a forma como vinha catalogando os dados, isso pode ser considerado um ganho pela possibilidade de quantificar as informações com maior coerência.

Outro aspecto que merece ser caracterizado é a população indígena; no Acre existem 16 etnias indígenas conhecidas²³. A equipe da Educação Especial teve acesso a três etnias: Katukina, Waninawa, e Poyanawa, nas quais identificaram 31 alunos com deficiência. Deste, há sete surdos e dois com deficiência auditiva (SEE/2012). Ressalte-se que, já existem duas salas de recursos implantadas nas aldeias indígenas das etnias Katukina e Poyanawa.

Além disso, a equipe do Núcleo de Educação Especial está em processo de conversação com outras comunidades indígenas, aguardando a aceitação e autorização dos Caciques para iniciar as atividades, seguindo as orientações do MEC, mas respeitando os valores dessa população.

É importante destacar que o Estado atua na área da surdez desde 1984, quando implantou-se o Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA), posteriormente, Centro Estadual de Educação para Surdos (CEES). Entretanto, o ensino da Libras iniciou-se apenas em 1999, com as primeiras capacitações para os professores ouvintes. Em 2005, juntamente com o MEC, a Secretaria Estadual implantou o Centro de Capacitação de Profissionais em Educação e de Atendimento a Pessoa com Surdez - CAS (SEE/2005).

Os cursos regularmente oferecidos nesse Centro são: curso básico de Libras em contexto, para intérpretes; formação de instrutores de Libras; formação continuada de instrutores de libras; formação continuada para professores intérpretes atuantes; formação continuada para os profissionais na educação de surdos.

Com relação aos profissionais capacitados para atuar com as pessoas com surdez, tem-se, segundo o CAS: em Rio Branco, 37 intérpretes ouvintes e 17 instrutores surdos. O

²³ Dado coletado no site da Biblioteca da Floresta – www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br, acessado em 13.03.2013.

município de Cruzeiro do Sul, segundo maior centro populacional do Estado, dispõe de 16 intérpretes e de dois instrutores surdos; Acrelândia conta com 2 intérpretes e com um instrutor surdo e Xapuri com 1 intérprete. Todos esses profissionais foram capacitados pelo CAS e estão atuando na Rede Estadual; há ainda 10 profissionais habilitados pelo Pró Libras.

Com relação às políticas de inclusão no Ensino Superior, tem-se instituído na Universidade Federal do Acre (UFAC) o Núcleo de Apoio e Inclusão (NAI), no qual há dois acadêmicos com surdez, um no curso de Letras e outro no Curso de Construção Civil; a Escola Técnica está implantando o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; em 2012, atendeu 12 alunos com surdez.

Existem, ainda, cinco faculdades particulares, onde não há serviços estruturados para inclusão. É importante ressaltar que, de todas essas instituições, apenas duas têm o curso de Psicologia implantado em 2006/2007, respectivamente, Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO), cuja primeira turma de concluintes ocorreu em 2010 e União Educacional do Norte (UNINORTE). Como dito anteriormente, a Universidade Federal do Acre implantou o curso de Psicologia em 2012, a primeira turma iniciará as aulas no segundo semestre de 2013.

Esses dados referentes ao Ensino Superior são significativos por deixar evidenciada a carência de formação de profissionais na área da Psicologia e, conseqüentemente, a limitação na prestação de serviços no Estado, especialmente na Educação.

Na pesquisa relatada anteriormente sobre a atuação do psicólogo na educação acreana, Tada e Costa (no prelo, 2013), verificaram que, segundo informações da Secretaria Estadual de Educação, haviam 11 psicólogos vinculados à SEE. Destes 55% atuavam, naquela época, na Educação Especial nas áreas de altas habilidades, deficiência intelectual e surdez; outros 27% desenvolviam atividades no Programa de Saúde na Escola; 9% estavam nos serviços de suporte dentro da Secretaria de Educação; e 9% nas escolas. Esses profissionais tinham contrato de prestação de serviço, ou seja, não havia uma política de inserção na esfera educacional. Em 2011, essas pesquisadoras verificaram que se encontrava atuando apenas três psicólogas, as quais estavam, todas, vinculadas ao Programa Saúde na Escola, ou seja, constatou-se uma redução drástica não só em números, mas em abrangência dos serviços. Ressalte-se que, nas duas investigações, todos os profissionais estavam atuando somente no município de Rio Branco, utilizando-se do diagnóstico, com proposta voltada à pedagogia terapêutica.

Por esses dados, observa-se uma enorme dificuldade da SEE em apoderar-se dos saberes da Psicologia para compreensão dos processos educacionais, especialmente se essa

atuação tiver uma perspectiva crítica, a qual visa, como já abordado no referencial teórico, desenvolver as potencialidades humanas pensando no contexto, na coletividade.

Essas informações são extremamente relevantes, visto que apresentam as peculiaridades do Acre e as disparidades em termos geográficos, econômicos e sociais, quando comparado aos demais Estados brasileiros.

Nesse sentido, conhecer esses fatos implica fazer algumas indagações – Como essa ausência de políticas para inserção do psicólogo escolar poderá interferir no atendimento as pessoas com deficiência? Como um Estado que tem feito tantos investimentos na Educação pode abdicar dos conhecimentos da ciência psicológica que pode aprofundar a compreensão da dimensão do sujeito com ou sem surdez? É fundamental pensar as bases da inclusão de forma estrutural, considerando a contribuição que a Psicologia pode oferecer para o desenvolvimento da consciência humana.

Para tanto, isso implica valorizar a atuação desses profissionais não somente com a contratação efetiva, mas buscando constante atualização dos psicólogos focados na problemática educacional, com referencial teórico capaz de compreender a dinâmica estrutural da sociedade e da escola, para não repetir o equívoco de práticas fundadas na psicopatologia do escolar, na deficiência e não na potência do ser humano. As práticas com viés clínico identificam quem é o sujeito pela deficiência, pela dificuldade de aprendizagem, desacreditando a eficiência e eficácia das mediações com profissionais qualificados. Assim, averiguar a experiência de Marlon, o colaborador desta pesquisa, poderá fornecer alguns subsídios para as políticas públicas educacionais de inclusão como também poderá destacar a importância de inserção do psicólogo nas escolas acreanas.

3.3- PARTICIPANTE

O colaborador desta pesquisa é um jovem surdo aqui denominado de Marlon²⁴, tem 28 anos, estudou inicialmente no Ensino Especial e, posteriormente, foi inserido no Ensino Regular.

Ressalte-se que, para a escolha deste colaborador, utilizou-se como critério de seleção, ser estudante surdo, adulto, que trilhou grande parte do seu processo de escolarização em escola regular com filosofia inclusiva. Destaca-se que foram respeitados todos os procedimentos para pesquisa com seres humanos.

²⁴ Esse nome é fictício, a fim de não identificar o colaborador, sendo a escolha aleatória.

É importante esclarecer que, inicialmente, foi feito contato com outro colaborador, que havia aceitado participar da pesquisa, quando convidado, em outubro de 2011; em janeiro de 2012, iniciou-se a tentativa de marcar as primeiras entrevistas com ele. Contudo, até final de março de 2012, nenhuma entrevista havia sido agendada em função da falta de retorno ou de contato daquele colaborador. As tentativas de contatos eram feitas via mensagem de celular, já que esse foi o meio disponibilizado por ele para agendar as entrevistas.

Considerando o seu “silêncio”, a pesquisadora solicitou ajuda do intérprete para contactá-lo. O professor intérprete prontificou-se em ajudar, fez vários contatos, inclusive foi pessoalmente no local de trabalho do colaborador, agendou um encontro para o qual o mesmo se comprometeu, mas não compareceu. Após mais cinco tentativas pelo intérprete, sem resposta positivas do colaborador, chegou-se à conclusão da inviabilidade de coletar dados com ele. Destaca-se que toda essa situação gerou muita ansiedade na pesquisadora, já que estava há quase quatro meses sem conseguir iniciar a coleta de dados.

Diante disso, o intérprete sugeriu procurar outro aluno surdo da escola técnica. Após discussão e aval da orientadora, realizou-se o primeiro contato com Marlon, através do professor intérprete de Libras. Cumpridas as formalidades éticas e dadas as orientações essenciais sobre a pesquisa, após o seu aceite em relatar sua história de vida escolar, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e teve início a coleta dos dados. (Apêndice A).

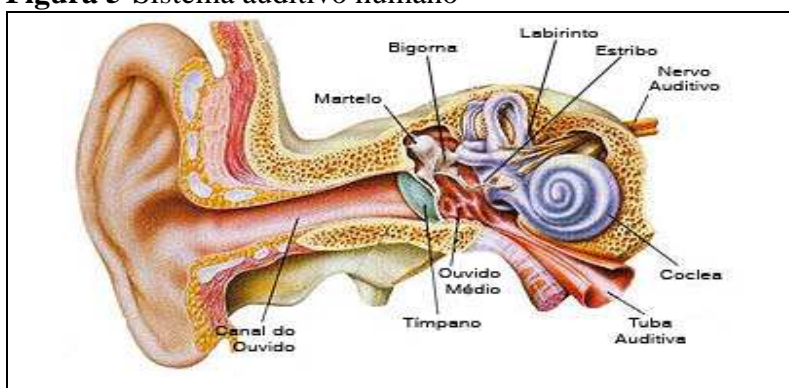
Para melhor compreensão de como ocorreu todo esse processo, a pesquisadora contou com o auxílio, nas entrevistas, do intérprete da Língua Brasileira de Sinais-Libras, já que não tem domínio da Libras. Outro aspecto importante é que a coleta de dados foi realizada com o auxílio de dois intérpretes de Libras. O primeiro é Professor de Música da Escola Técnica que tem domínio da Libras e se propôs a ajudar a pesquisadora. Contudo, esse professor fez uma viagem, a serviço, tornando o processo de interpretação inviável.

Diante disso, a pesquisadora contactou a intérprete do próprio colaborador, a qual se prontificou a fazer as mediações nas demais entrevistas. Destaca-se que esta intérprete é profissional da Secretaria de Educação do Estado, cedida para a Escola Técnica (as duas últimas entrevistas foram realizadas através da mediação dela). Tanto para um, quanto para o outro intérprete foram apresentados os devidos esclarecimentos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) a fim de deixá-los cientes do compromisso ético assumido na pesquisa. Relatar todas essas “intercorrências” teve o propósito de evidenciar a precariedade nas relações das pessoas surdas com as ouvintes.

No primeiro encontro, realizado em 11 de abril de 2012, Marlon informou que, segundo laudo médico, sua surdez é neurosensorial. Disse, ainda, que tentou usar aparelho aos seis anos, mas não conseguiu adaptar-se, optando por fazer uso da Libras no processo de comunicação, assumindo sua condição de pessoa com surdez.

A fim de compreender esse tipo de surdez, buscou-se informações disponíveis no *site* da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo-USP bem como no *site* da Fundação de Otorrinolaringologia²⁵; verificando que a surdez coclear ou neurosensorial caracteriza-se por alteração ou lesão na orelha interna, onde está situado a cóclea, os canais semicirculares e o nervo vestibulo coclear. Do ponto de vista biológico, é considerada uma alteração auditiva significativa, já que afeta a capacidade de detectar, decodificar e entender os sons. Pode ser causada por fatores genéticos ou ambientais, resultado de: alterações metabólicas, predisposição genética, idade, diabetes, hipertensão arterial, barulho intenso, viroses como rubéola, meningite, dentre outros.

Figura 5-Sistema auditivo humano



Fonte: www.neurinoma.com.br

Como dito anteriormente, para os pesquisadores da surdez pela via biológica, as perspectivas para esses casos seria o implante coclear ou uso de aparelhos, visando uma adaptação social. Contudo, para Marlon, essa não foi a melhor alternativa, embora tenha feito uma tentativa de usar aparelho, acabou optando pela Libras em seu processo de comunicação.

Dando continuidade no seu relato pessoal, comentou que é casado com uma jovem surda, tem uma filha de três anos, ouvinte, a qual já desenvolveu a fala e começou aprender os primeiros sinais de Libras.

Referente à profissionalização, Marlon disse ter formação em Administração, mas estava desempregado, embora tenha trabalhado na área administrativa de uma empresa privada, por cinco anos. Nessa época, mantinha sua autonomia financeira e constituiu família.

²⁵ Esses dados foram pesquisados no site da Fundação de Otorrinolaringologia e Faculdade de Medicina da USP, acessado em 14.03.2013.

Contudo, à medida que ficou desempregado, voltou a residir com a filha e a esposa na casa de sua mãe, a qual passou a custear as despesas da família.

Quanto à estrutura familiar biológica, é o único membro da família que é surdo, tem mais duas irmãs, adultas, casadas; a mãe é enfermeira, sempre se fez presente em sua vida, dentro ou fora da escola. O pai é falecido há muitos anos, tinha problemas com alcoolismo e já estava separado de sua mãe, à época do falecimento, segundo Marlon, era uma pessoa ausente. Durante as entrevistas, manifestou ter bom relacionamento com os familiares, embora tenha expressado a dificuldade de comunicação em função de somente uma irmã ter maior domínio com a Libras, comunicando-se com os demais familiares por meio da escrita.

Especificamente sobre o percurso formativo, como já comentado inicialmente, Marlon estudou no Ensino Especial e, em função da mudança na legislação, passou a estudar no Ensino Regular. Posteriormente, cursou supletivo no Segundo Segmento do Ensino Fundamental e, assim, pôde concluir o Ensino Médio, vivenciando, portanto, a transição na política de Educação Especial para o processo de inclusão. Além disso, Marlon enfatizou que concluiu a Faculdade de Administração, através da Educação à Distância. Atualmente, é aluno de uma Escola Técnica, a fim de encontrar outra qualificação para atuar no mercado de trabalho.

3.4- DIÁRIO DE CAMPO

Essas anotações foram inspiradas na metodologia do diário de campo, aqui usado como um instrumento para registrar diversas informações e o modo como ocorreram os fatos. Segundo os teóricos, na pesquisa qualitativa, o diário tem como finalidade registrar o que aconteceu de modo detalhado, antes e após o trabalho de campo, podendo conter as ideias, propostas e reflexões do pesquisador, ou seja, as estratégias de intervenção durante a pesquisa. Essas informações visam auxiliar na compreensão global dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

É importante ressaltar que, para melhor compreensão dos fatos, será efetuado um quadro de transcrições das entrevistas, em que, na primeira coluna, irá constar o registro das reflexões e percepções da pesquisadora sobre a vida escolar do colaborador, buscando entender como se deu o enfrentamento de seu aprendizado no cotidiano educacional, bem como as inferências do intérprete no momento do diálogo mediado. Isto é para separar as inferências ou opiniões, tanto da pesquisadora quanto do intérprete dos conteúdos expressados por Marlon. Na segunda coluna, constam, somente, os questionamentos da pesquisadora e a

fala do colaborador, na primeira pessoa, como forma de dar vida ao seu pensamento de maneira autêntica.

Destaca-se que a primeira entrevista foi realizada com o professor de Artes, na função de intérprete, que se propôs a auxiliar a pesquisadora na interlocução com Marlon. Nesse momento, foi investigado o início da vida escolar no Ensino Especial e a mudança para Ensino Regular. Posteriormente, houve a mudança do intérprete, com a mediação da intérprete de Marlon, que o acompanha em seu processo de escolarização desde o Ensino Fundamental em que se abordou a vida pessoal, profissional e o relacionamento interpessoal na escola.

3.5-ENTREVISTA – FILMAGEM DE ÁUDIO E SOM

Visando compreender como o colaborador percebe a inclusão escolar, foi utilizada na coleta de dados, entrevista semiestruturada, gravada em vídeo, e, posteriormente, transcrita, mediada por intérprete de Libras, por considerar-se o mecanismo mais viável para decodificação dos dados.

Essa escolha se deu em função do estilo de pesquisa, com mediador, uma contingência que deverá ser integrada ao contexto do estudo. Não é demais lembrar que a Libras, como via de comunicação exige, tanto do intérprete como do colaborador surdo, diversas expressões corpóreo-facial perceptíveis somente no ato em si. Dito de outro modo, compreender os não-ditos, as dúvidas, todas as dimensões do não-verbal, somente com a fala do intérprete, seria correr o risco de perder a essência do diálogo, o valor das interjeições do próprio colaborador. Além disso, a filmagem possibilitou rever as conversas inúmeras vezes, seja para ratificar dados ou tirar dúvidas, gerando maior clareza para a pesquisadora na compreensão dos fatos no momento da análise dos dados.

Ressalte-se que, à medida que se iniciou a coleta de dados, começaram os desafios de adequação de horários, já que o colaborador trabalhava e estudava, além de precisar dar atenção à filha. Com isso procurava os intervalos do seu tempo para entrevista.

Considerando que o local escolhido pelo colaborador para realização das conversas foi a própria Escola Técnica, a pesquisadora ficou na expectativa de acompanhar a sua disponibilidade pessoal e escolar para realizar as entrevistas. Isso é importante porque, inúmeras vezes, a entrevista foi desmarcada porque o colaborador precisava fazer trabalhos escolares, estudar para prova ou cuidar da filha; em outras ocasiões, esqueceu-se do encontro,

dentre outras razões. Soma-se a isso o tempo disponível do intérprete, que, evidentemente, deveria coincidir com o do colaborador. Essa logística gerou muitos reagendamentos e, quando ocorriam, resultaram em entrevistas densas ou longas.

Contudo, foram realizadas três entrevistas, com duração variável de uma hora e meia a cinquenta minutos de gravação. O espaço utilizado para tal atividade foi a sala de estudos em grupo da biblioteca da Escola Técnica, no horário vespertino - primeira entrevista, em que o colaborador veio somente para entrevista; e a sala de reuniões, nos dois últimos encontros, no período noturno, após o encerramento da aula do colaborador.

Embora as conversas tenham sido pautadas em roteiro semiestruturado (Apêndice C), todo diálogo foi sendo construído à medida que os conteúdos foram surgindo, em um movimento de escuta, retomando-se, no encontro seguinte, os pontos obscuros, na compreensão da pesquisadora, após cada transcrição realizada.

Enfatize-se que, nesse processo, algumas vezes, o próprio intérprete sentiu-se a vontade para complementar ou antecipar alguma pergunta, sempre pertinente ao momento, a fim de enfatizar o assunto, o que pode ser considerado positivo por ter dado fluidez e leveza à conversa. Isso ocorreu sempre que as compreensões ficaram truncadas, exigindo variadas formas de interpretação por parte do intérprete a fim de evidenciar a compreensão da temática pelos envolvidos.

Esse dado é fundamental, já que teóricos apontam que, nas pesquisas qualitativas, a entrevista é uma das técnicas utilizadas, visando obter maior aproximação do pesquisador com o campo de estudo, além de favorecer o conhecimento em profundidade sobre o tema investigado, permitindo ao pesquisador compreender os dilemas e os desafios cotidianos do entrevistado, podendo observar e explorar fatos sob a ótica do colaborador, a fim de interpretá-los, posteriormente, à luz de um referencial teórico (POUPART, 2010).

Esse estudioso faz alusão a alguns aspectos epistemológicos, ético-políticos e metodológicos, objetivando tornar mais claro ao pesquisador as potencialidades e as limitações da entrevista como ferramenta de pesquisa. Ressalte-se, nesse quesito, a preocupação dos intérpretes, que auxiliaram nesse processo, com o compromisso de transmitir o raciocínio do colaborador, questionando inicialmente qual seria o roteiro a ser trabalhado, buscando sinais mais adequados às expressões, retomando o assunto - quando necessário, focando no pensamento ativo do colaborador a fim de enfatizar sua história de vida escolar.

Nesse sentido, no ato da interpretação, tanto um como outro intérprete, pontuaram sua opinião separando seu pensamento da fala do colaborador, verbalizaram expressões como:

“agora, falando por mim” ou “eu penso que isso ocorre porque”, dentre outras argumentações, ou ainda a própria pesquisadora mencionou as inferências por parte do intérprete na fala do colaborador, a fim de sinalizar as percepções no contexto da fala de Marlon. Nessa direção, Poupart (2010) postula que é necessário o pesquisador cuidar dos aspectos éticos para não atribuir sentido à fala do outro a partir de suas convicções, influenciando o colaborador com opiniões exteriores, de modo a perder o aspecto científico da investigação.

Esse teórico questiona - como tornar científico as várias interpretações da mesma realidade, procurando isentar as percepções distorcidas nos diálogos, considerando que cada indivíduo concebe os fatos de uma realidade e interpreta-os segundo seu grau de compreensão, satisfação ou pelo viés do meio em que vive. A essa inquietação propõe que, cabe ao pesquisador esforçar-se para superar o senso comum, buscar outros instrumentos comprobatórios, bem como base teórica a fim de colocar sua investigação à prova de verificação empírica, valorizando o aspecto epistemológico já produzido.

No que se refere aos aspectos ético-políticos da pesquisa, Poupart (2010) sugere ter-se atenção com a proximidade dos fatos, especialmente na fala do entrevistado, se oriundo de grupos minoritários ou oprimidos, evidenciando busca de ganhos secundários ou visando denunciar situações degradantes, dentre outros. Além disso, faz um alerta à postura do pesquisador, o qual, para obter dados poderia adotar comportamento empático visando extrair fatos, exercer poder e manter maior controle sobre o colaborador.

Além disso, Poupart (2010) aborda princípios e estratégias importantes para a comunicação eficaz e, conseqüentemente, para a realização de uma boa entrevista, tais sejam: esclarecer os motivos da conversa – isto foi mencionado, inicialmente, quando das apresentações e do esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando-o à vontade no processo livre para suas manifestações.

Segundo esse teórico, ainda é papel do pesquisador propiciar um ambiente seguro, tranquilo, adequado, em que o colaborador se sinta à vontade, respeitando o momento propício para conversação – vale destacar que, nesse aspecto, a coleta de dados foi realizada no tempo do colaborador, sendo definido por ele, o colégio em que estuda, como o lugar possível para realização das entrevistas. Vale mencionar que as salas utilizadas no processo de gravação estavam sem nenhuma atividade ou trânsito de pessoas, favorecendo toda filmagem sem interrupção de terceiros.

Quanto à necessidade do pesquisador de minimizar os efeitos dos instrumentos de gravação por filmagem, assegurando-lhe o anonimato e sigilo das informações – observou-se

muita tranquilidade do colaborador e do intérprete, vez que ambos não desfocaram o eixo da conversa ou ficaram tensos com a gravação. Todos esses aspectos foram favoráveis no fortalecimento do vínculo de confiança entre entrevistador e colaborador, resultando numa naturalização do diálogo.

3.6- PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental se faz necessária nesse estudo, considerando que houve significativa alteração tanto na legislação quanto nos discursos políticos relativos à inclusão, afetando as práticas escolares em relação à inclusão da pessoa com surdez.

Tem-se ainda que a análise documental, na pesquisa qualitativa, auxilia o pesquisador a explorar fatos, eventos de outros tempos fungíveis a memória, verificando com olhar criterioso e distanciado; segundo Cellard (2010), ao coletar uma gama significativa de documentos pertinentes ao tema, avaliando sua credibilidade, origem, envolvendo tudo que serve de vestígios para compreender o fenômeno. Na visão desse autor, documento é “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”, considerando a exploração de fontes primárias “produzidas por testemunhas diretas dos fatos” (p. 297) e secundárias por aqueles que não vivenciaram, mas reproduziram-na em outros momentos.

Afirma também que se pode ter fontes de documentos públicos como os arquivos governamentais, os quais mantêm: leis, decretos, regimentos, diretrizes, dentre outros, sejam federais, estaduais, municipais e/ou escolares; os documentos públicos não-arquivados que tratam de uma publicidade em geral; os arquivos privados pertencentes às organizações não-governamentais; e os pessoais constituídos de documentos de família.

No decorrer da pesquisa, fez-se uma coleta minuciosa da base legal referente às políticas públicas na área da surdez, bem como dos documentos inscritos como laudo médico, em que foi possível verificar o diagnóstico do colaborador como surdez neurossensorial. Além disso, analisou-se o histórico escolar referente ao Ensino Médio, podendo visualizar que, em geral, o mesmo obteve, nas avaliações, notas medianas, tendo menor aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática, com as melhores médias em Biologia e História. Pode-se verificar ainda, que cursou o Ensino Médio de 2005 a 2007, sem reprovação.

Tais registros foram analisados entrecruzando dados, com os obtidos nas entrevistas visualizando que, nesse período, o jovem já era auxiliado pelo intérprete em Libras no Ensino Regular, o que facilitou a progressão nos estudos. Este aspecto histórico é fundamental, como

orienta Cellard (2010) a observar o contexto histórico-político-econômico-cultural em que os atores estavam e estão inseridos.

Esse autor chama atenção, ainda, para os jogos de interesses e as perspectivas de instituintes e instituídos; a autenticidade e a confiabilidade dos documentos, resguardando a qualidade da informação; a natureza do texto (por quem foi produzido e a quem se destina) e, por fim, a compreensão dos conceitos, termos específicos e aspectos lógicos intra e extra textos. Isso é importante, se considerar que a inclusão escolar foi permeada de debates tanto de educadores, legisladores e da própria população com surdez para definir os rumos dessa política na década de 1990 e início do século, como já foi apontado anteriormente.

Vale ressaltar que o colaborador fez questão de enfatizar que sua mãe participou de inúmeras manifestações e protocolou documentos na Assembleia Legislativa do Estado buscando ter direito a intérprete educacional no processo de inclusão escolar. Vê-se, portanto, os documentos não só apontam a efervescência dos debates políticos como também registram os resultados da mudança na vida cotidiana escolar do jovem, uma vez que, com o auxílio da intérprete, não mais reprovou, concluindo o Ensino Médio, evidenciando o engajamento individual no processo de aprendizagem.

Toda essa captura das informações, os cuidados éticos, a proposição de alternativas extrapolam a pesquisa e inspiram a pensar no papel e na atuação do psicólogo escolar no processo de inclusão da pessoa com surdez.

3.7-PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir de categorias descritivas construídas em consonância com a fundamentação teórica, tendo como foco a compreensão do objetivo geral, qual seja: compreender a contribuição da Psicologia Escolar para a Educação Especial e Inclusiva. Buscando-se possibilidades de como o psicólogo poderá auxiliar na discussão com professores, intérpretes e gestores sobre os procedimentos metodológicos para intervir na formação das pessoas com surdez, a partir da experiência de escolarização de um adulto surdo no Ensino Regular.

Desse modo, através dessa história de vida escolar procura-se compreender as facilidades e as dificuldades encontradas para apreensão dos saberes sistematizados; como ocorreu a comunicação com os atores escolares ouvintes e sua pareceria com o intérprete, e como vivenciou a transição da escola de Ensino Especial para Escola Regular. Para tanto,

atribuiu-se nomes fictícios às escolas a fim de não serem identificadas, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2- Nome fictício das escolas

Centro Sabiá	Escola Especial
Colégio Beija-flor	Escola Inclusiva Regular, sem intérprete
Colégio Tico-tico	Escola Inclusiva Regular, com intérprete

A partir da coleta de dados, estruturou-se as seguintes categorias descritivas: categoria 1 – Os incluídos – excluídos: Escola Sabiá - Ensino Especial, em que abordarei o início da vida escolar, na categoria 2 – Os excluídos de dentro: Escola Beija-Flor – sem intérprete, onde discutirei a transição da Educação Especial para Escola Regular, em uma escola sem intérprete, na Categoria 3 – Incluídos em processo: Escola Tico-tico – com intérprete, analisarei o cotidiano no Ensino Regular, na escola com intérprete, e categoria 4 – A inclusão no olhar do usuário, em que trago a avaliação do colaborador sobre os sistemas de ensino.

Todos esses aspectos serão fundamentados à luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural visando compreender a dinâmica dessa experiência a fim de sugerir novas possibilidades de mediação para atuação dos profissionais tanto da psicologia como da educação para atuar com as pessoas com surdez.

4-UMA ANÁLISE EM DUPLO OLHAR: o ideal na política e o enfrentamento no cotidiano escolar

Nesta seção, aprofundar-se-á a reflexão sobre os aspectos teóricos abordados, confrontando-os com os aspectos do cotidiano escolar apontado por Marlon. A ideia é fazer uma aproximação entre o mundo idealizado quando se discute filosófica e politicamente os aspectos da vida, enfatizando os impactos que elas provocam em âmbito social, considerando sobremaneira o olhar do colaborador.

Importante destacar que optou-se por fazer adequações nas expressões de linguagem do colaborador, traduzida pelo intérprete, para língua padrão; respeitando a construção de seu pensamento e os desafios da comunicação. Dito de outra maneira, a tentativa foi evidenciar o esforço que Marlon faz para ser compreendido, bem como o empenho do intérprete para compreendê-lo, a fim de repassar sua mensagem da melhor forma possível; lembrando que, para que o diálogo se estabeleça, é necessário um esforço coletivo, já que a comunicação é uma via de mão dupla, em que cada um pode se expressar, mas espera ser ouvido de modo autêntico e respeitoso.

Para tanto, utilizar-se-á os subsídios dos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, por compreender que este viés teórico é rico em reflexões de como incluir as pessoas no âmbito socioeducacional confrontando sempre com as condições políticas e econômicas em cada contexto histórico.

4.1- OS “INCLUÍDOS – EXCLUÍDOS”: ESCOLA SABIÁ – ENSINO ESPECIAL

Embora o Ensino Especial apresentasse limitações em sua organização de ensino, considerado pelos defensores da inclusão como institucionalizante, conseguia “garantir” a atenção mínima às pessoas com deficiência, fazendo com que esses se sentissem assistidos em suas necessidades e “incluídos” no ensino e na aprendizagem. Contudo, para a política dos anos 1990 esse modelo de ensino estava ultrapassado, e os alunos considerados excluídos do sistema geral de ensino.

Mazzota (1999) fez um levantamento histórico, apontando dois grandes períodos na política educacional brasileira do Ensino Especial, sinalizando as disputas e alternâncias no poder entre os defensores do Ensino Especial mais “institucionalizado”, com foco educacional clínico, liderado pelas instituições filantrópicas; em outros momentos, assumindo o controle

das políticas as lideranças governamentais, por vezes, mais favoráveis à desinstitucionalização das pessoas com deficiência, ou seja, a discussão mudava segundo os interesses de quem estivesse no poder governamental.

Ressalte-se que essa disputa se arrasta há anos; Mendes (2006) diz que até a década de 1970, o ensino era para aqueles que não tinham acesso à escola, e as classes especiais instituídas para as crianças que não conseguiam avançar. Assim, segundo ela, o Ensino Especial foi se constituído em um sistema paralelo, até se fortalecer o debate sobre desinstitucionalização e direitos humanos com proposta de unificação, sendo considerada inadmissível a segregação ou institucionalização, posteriormente.

Em meio ao acirramento dessas disputas e debates políticos, estão os alunos como Marlon, que vivenciou toda instabilidade em seu cotidiano escolar, vez que iniciou seus estudos numa escola do Ensino Especial em 1987, posteriormente foi inserido no Ensino Regular, em 1991, por força de lei do processo inclusivo. Acabou sendo “incluído” em uma escola sem intérprete; gerando o sentimento de “exclusão” já que não conseguia acompanhar o que estava sendo ensinado. Será apresentado, então, como ocorreu essa trajetória desde o Ensino Especial.

Vale esclarecer que, como exposto anteriormente, organizou-se as informações das entrevistas da seguinte forma: na primeira coluna, constam as observações da pesquisadora e alguma inferência do intérprete. E, na segunda coluna, somente os questionamentos da pesquisadora e a fala de Marlon, através da interpretação do intérprete. Utilizar-se-á para identificação dos diálogos: P – pesquisadora e M – Marlon. Enfatiza-se, ainda, que essa entrevista foi mediada pelo professor de Arte da Escola Técnica que tem domínio de Libras, mas não é intérprete profissional.

Observações	Transcrição da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> - Libras e oralização – o professor era o intérprete. - O intérprete, após a tradução, deu uma explicação de como era a aprendizagem no Ensino Especial. Segundo ele, naquela época, realmente eram os professores intérpretes que ensinavam os surdos nas séries iniciais. 	<p>P- A partir de que momento você começou a estudar Libras?</p> <p>M- Eu era criança, eu não conhecia muito de Libras, não sabia os sinais, nada; a professora foi me ensinando o alfabeto, as coisas mais simples, com isso eu fui aprendendo, aos pouco fui evoluindo.</p> <p>P- Quantos anos você tinha quando começou a aprender a Libras?</p> <p>M- 4 anos</p> <p>P- E a oralidade, você primeiro aprendeu Libras ou a oralidade?</p> <p>M- A Libras primeiro.</p> <p>P- Como você aprendeu a oralização?</p>

<p>- Libras <i>versus</i> oralidade</p>	<p>M- Foi com o professor, ele fazia também a aula em oralização. Como ele gesticulava com a boca, eu ficava observando e fui aprendendo. P- O mesmo professor da Libras fazia a oralização? M- Sim, era um professor ouvinte. P- Quando você começou a usar a Libras e a oralizar, você percebeu a diferença, qual a mais fácil para se comunicar na escola? M- Libras, a Libras é mais fácil.</p>
---	---

Marlon explicou que, nas séries iniciais, estudou na Escola Sabiá, Ensino Especial para alunos com deficiência auditiva com professores ouvintes, naquele momento, conseguiu estabelecer a comunicação. Vale lembrar que no Acre, segundo a Secretaria Estadual de Educação, as primeiras capacitações em Libras para os professores do Ensino Especial ocorreram no Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, no Rio de Janeiro, o que tornava essa formação muito onerosa, fazendo com que poucos professores se capacitassem. Posteriormente, em 1999, o Estado passou a ofertar os cursos *in loco*; com isso reduziu despesas e capacitou maior número de professores, de maneira que a inclusão do surdo começasse a ser efetivada.

É importante ressaltar que, a Educação Especial funcionou, por longos anos, na perspectiva oralista, fazendo com que o aprendizado do aluno surdo se desse por esse meio. Como abordado por Mendes (2006) e Souza et. al. (2010), historicamente, o foco metodológico dos primeiros educadores de surdos, tanto na Europa quanto no Brasil, era a oralização chegando, inclusive, à proibição do uso da língua de sinais, tal disputa resultou num jogo de poder em que não houve respeito à singularidade surda quanto à utilização da língua materna. Somente em 1980 que se fortaleceu o debate de respeito às diferenças, se configurando uma transformação paulatina para o uso da Libras; Marlon vivenciou parte desse processo de transição aprendendo tanto a Libras quanto a leitura labial.

No seu relato, explicou como era a dinâmica no Ensino Especial, no início de sua vida escolar – falou com satisfação que havia muitas crianças surdas juntas, que os professores falavam por meio da Libras e também oralizavam, ou seja, não havia problema de comunicação. Disse ainda, que fez da 1ª a 4ª série nessa escola, sem reprovação, ficando nela até 1990, quando começou o processo de transição para o Ensino Regular. Fez questão de enfatizar que seus problemas de reprovação começaram quando migrou para o Ensino Regular, quando ainda não havia intérprete.

Marlon comentou, ainda, que a Escola do Ensino Especial foi fechada, por não haver mais recursos; a sua análise da situação política foi de que: “Brasília cortou todos os recursos, essa escola não estava regularizada junto ao MEC, somente o CAS, eles não reconheciam a comunidade surda”. Por essa fala, observa-se que, embora Marlon não tivesse consciência da dimensão das discussões ideológicas e filosóficas que o envolvia, conseguia perceber que as mudanças eram estruturais, tinham viés político e resultou em manifestação popular.

Só para relembrar, naquele momento, o CAS não existia, efetivamente, esta instituição só entrou em pleno funcionamento no Estado em 2005, ou seja, desmontou-se uma estrutura que não atendia mais aos ditames políticos, sem uma estratégia de transição para inserção dos alunos surdos no Ensino Regular. O que era sentido por Marlon como uma exclusão, mesmo dentro da escola:

Observações	Transcrição da entrevista
Análise de Marlon quanto às autoridades	<p>P- Por que você saiu da Escola Sabiá? Por que você mudou desta escola?</p> <p>M- Ah, Brasília cortou todos os recursos, e aí fechou.</p> <p>P- Acabou a escola?</p> <p>M- É porque a escola não estava documentada, não existia para Brasília. Então, o MEC pediu para cortar porque isso aí não existe. Aí toda comunidade surda que estudava comigo saiu para outras escolas, começou a inclusão. Naquela época, não tinha inclusão porque o pessoal de Brasília ainda não reconhecia a comunidade surda, não existíamos; então, as esferas superiores eram muito arrogantes com relação a isso, não davam atenção, não viam o surdo como pessoa, como gente que quer aprender, que precisa.</p>

Observa-se que o discente questiona as ações políticas considerando-as arrogante e, ao mesmo tempo, denuncia a indiferença histórica, afirmando que tais políticas: “não via o surdo como pessoa”, apontando a falta de atenção com a educação da população surda e com a sua capacidade de aprender. Além disso, nas entrelinhas, anuncia o desconhecimento dos legisladores quanto às diferentes realidades brasileiras a destacar, por exemplo, a distância geográfica do Acre, que implica, como dito anteriormente, em alto custo para capacitação fora do Estado; ora, se é sabido que um dos aspectos básicos para essa inclusão seria a comunicação, caberia questionar: quais os impactos que essa mudança estrutural iria provocar nesse grupo? Como o Estado iria suprir as escolas no processo de interlocução? De que maneira e em quanto tempo iria capacitar os servidores, dando-lhes condições para dar continuidade a esse processo educacional? Pensar nessas questões, possivelmente, levaria a

criar estratégias para reduzir os impactos negativos ante o fechamento da estrutura escolar que existia.

Mendes (2006) analisa a trajetória das concepções políticas para o atendimento as pessoas com deficiência, postulando que a partir da década de 1970 intensificou-se o movimento para integrá-las à comunidade, sendo os discursos divididos entre os que acreditavam numa profunda mudança na estrutura escolar para atender todas as pessoas com deficiência e outros que defendiam a inserção somente daqueles alunos que tivesse condição de ser assistido no Ensino Regular. Esses argumentos expressavam a concepção social da escola colocando-a, ora como responsável pelo desempenho acadêmico ora pela capacidade de socialização e mitigação do preconceito.

Essa autora critica o acirramento dessa discussão no Brasil, por considerar mais uma imposição norteamericana, que de fato uma estratégia de governo para melhorar a educação das pessoas com deficiência. Além disso, aponta que esses discursos chegam junto com a crise econômica mundial do petróleo, em 1970, e, no Brasil, com a mudança política e crise econômica de 1980, evidenciando que a inclusão escolar foi pautada mais em uma contenção de gastos públicos que em uma solução para os problemas educacionais.

Uma das consequências dessa economia foi, e ainda é, a falta de intérpretes nas escolas regulares, no caso de Marlon, isso se manifestou fortemente em função de não conseguir, imediatamente, estabelecer comunicação e se integrar ao sistema de ensino. As aprendizagens não se tornaram significativas; aliás, ficaram completamente esvaziadas de conteúdo, à medida em que passou a conviver somente com os ouvintes em função da absoluta falta de comunicação e planejamento educacional, isso será melhor compreendido nos relatos do colaborador sobre a vivência escolar da escola sem intérprete.

É importante ressaltar que o colaborador centrou sua fala na escola regular, dando a entender, num primeiro momento, que seu histórico escolar era focado somente neste sistema de ensino. Depois de muito diálogo, foi esclarecendo que, de fato, estudara em escola especial, fazendo com que a discussão fosse retomada, o que permitiu verbalizar sua vivência anterior.

Esse aspecto é relevante porque, inicialmente, nessa retomada, os dados ficaram truncados ou bastante confusos para a pesquisadora, levando-a a instigar, inúmeras vezes, aspectos como: dinâmica institucional, se houve reprovação nesse período em que estudou no Ensino Especial, fatos que marcaram o início da escolarização, dentre outros; mesmo assim, o recuo no tempo não permitiu que Marlon lembrasse de muitos detalhes, fornecendo maior

número de informações do Ensino Regular e do processo de transição. Dito de outro modo, possivelmente, Marlon considerou mais impactante a inserção na escola regular, sem intérprete e depois com intérprete, não deixando claro o processo de escolarização no Ensino Especial, embora tenha dito que não reprovou.

Vale lembrar aqui os postulados de Vygotski (1997), quanto à qualidade do ensino; em sua tese, a Educação Especial era vista como processo lento, esvaziado de conteúdo, que não dava ao indivíduo a capacidade de raciocinar situações complexas ou desenvolver as funções psicológicas superiores.

Esses questionamentos leva a refletir que, embora o discurso ideológico fosse de superação de uma estrutura de segregação ou institucionalização, como sinalizado por Mendes (2006), na proposta em que todos - surdos e ouvintes, ganhariam com a nova dinâmica do ensino inclusivo, não ficou evidenciado a imediata exequibilidade de tal proposta para o sucesso escolar dos alunos com surdez.

Além disso, recordemos que a Psicologia brasileira, por longo tempo, contribuiu com as políticas públicas do Ensino Especial, pautadas nos paradigmas de institucionalização e de serviços (TADA, 2009; 2012), validando o estigma social das pessoas com deficiência por fundamentar a atuação dos psicólogos por meio de psicodiagnósticos e confecção de laudos, referendando-as como incapazes de apreender novos conceitos, ao invés de identificar e desenvolver suas potencialidades e contribuir para o avanço no seu aprendizado. Assim, tem que, se os psicólogos atuassem por meio da Psicologia Escolar Crítica, poderiam ter contribuído no processo de mediação, a fim de tornar o ambiente escolar inclusivo mais desafiador, com trocas de aprendizagens mais significativas promovedoras da generacidade humana.

O que se infere é que as mudanças políticas, na forma como foram realizadas, se constituíram num fracasso e não saíram do discurso, sugerindo que, para superação de uma estrutura de segregação para um ensino de qualidade, é necessário maior infraestrutura e investimento, analisando os efeitos dessas mudanças antes mesmos de colocá-las em prática. Verificar-se-á, então, como se processou o aprendizado de Marlon dentro de uma Escola de Ensino Regular.

4.2“OS EXCLUÍDOS DE DENTRO” – ESCOLA BEIJA-FLOR – SEM INTÉRPRETE

É importante iniciar considerando que, no Acre, tão logo a política nacional definiu o processo de inclusão para surdez pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002), o Estado criou a Lei n

1.487 (ACRE, 2003), instituindo a Libras como meio de expressão e comunicação dos surdos, estabelecendo que o poder público, de forma institucionalizada, apoiasse o uso e difusão da Libras. Em seu parágrafo 4º, esta lei diz: “A rede pública de ensino, através da Secretaria de Educação, garantirá o acesso à educação bilíngue, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema estadual de ensino, aos alunos surdos”. (p.1).

Esse ato governamental possibilitou a implementação do Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, reconhecido pelo MEC, conforme relato de Marlon, o qual passou a desenvolver os projetos de formação com os profissionais da rede estadual e municipal, a fim de assistir a inserção dos alunos com surdez no Ensino Regular. É importante destacar esse dado, já que, no que se refere ao Ensino Especial, o CAS é a instituição que dispõe de maior infraestrutura, bem como de maior equipe; tem em seu quadro, em média, 52 profissionais para atuar com a população surda.

Considerando que a inclusão no Brasil pode ser, antes de mais nada, um ato legislativo, pode-se considerar positivo essa celeridade do Estado em normatizar este processo, mesmo assim, não foi possível evitar que, inicialmente, algumas escolas não tivessem intérprete para garantir a mediação entre professores ouvintes e alunos surdos, já que o CAS foi implantado em fevereiro de 2005, ou seja, houve um lapso de tempo em que os alunos foram para o Ensino Regular ainda sem que houvesse condições para isso, já que não havia intérpretes suficientes para todas as escolas, tampouco os professores ouvintes sabiam Libras.

Assim, procurou-se conhecer como o impacto da lei alterou a experiência individual de Marlon na transição da escola especial para escola regular:

Observações	Transcrição da entrevista
Marlon relata com expressão de angústia.	P- Como foi a chegada, a primeira vez no colégio regular? M- Foi muito difícil. Fiquei assustado um pouquinho, junto comigo foram dois surdos. Aí, no primeiro dia, a professora perguntou para mim o meu nome, para que eu falasse em voz alta, para todos ouvirem, daí eu disse: eu não posso, eu sou surdo (gesticulando para professora). Daí a professora falou: Ah! Desculpa! Ela disse: então escreve o teu nome no papel e levanta para todo mundo ver. Me senti humilhado na frente de todo mundo.
Intérprete toma a iniciativa de perguntar pelo sentimento dos outros alunos surdos.	I- E os outros surdos? M- Todos se sentiram humilhados.

Na fala de Marlon, observa-se o estranhamento ou desconhecimento da professora com a sua presença; ao que parece, ela não sabia que havia se iniciado o processo de inclusão em sua escola e que, a partir daquele momento, ela tinha alunos com deficiência. De imediato, tem-se o choque cultural; a fala do colaborador remete ao que Vygotski (1997) alertou como uma das grandes lutas que as pessoas com deficiência enfrentam na convivência social, vez que a sociedade de forma geral pouca está atenta às singularidades ou diferenças; uma simples apresentação, comum na cultura escolar, geralmente utilizada como forma de quebra gelo na interação inicial, acaba por constranger o aluno surdo. Vê-se por essa experiência, que a falta de características que denunciem a deficiência de Marlon torna sua presença normalizada, até que comece o enfrentamento para comunicar-se. Assim, a fim de melhor entender como se deu essa vivência, solicitou-se que desse mais detalhes, questionando-lhe:

Observações	Transcrição da entrevista
Esta era uma Escola Estadual.	P- Como foi essa experiência na escola no Ensino Regular?
Houve interrupção na comunicação entre professor e aluno.	M- Entrei numa escola de ouvintes, falando, escrevendo, mas eu não entendia nada, nada. A professora não sabia Libras e eu também não conseguia compreender nada porque a professora só falava, ela não sabia Libras.

Essa falta de compreensão e assimilação dos conteúdos configura o que bem abordou Meira (2011), analisando a inclusão como uma farsa, no sentido de que a permanência na escola não implica, necessariamente, em aprendizagem. Ressalte-se que para haver aprendizado é essencial que se utilizem diversas metodologias a fim de estabelecer comunicação dos conceitos, se não havia interlocução entre professor e aluno tem-se como inviável esse processo.

Retomar-se-á o que defendiam Luria; Vygotski (1992, p. 50), no que se refere à constituição da mente humana, a formação de conceitos. Para esses autores, a ampliação da visão de mundo se dá através da interlocução, da influência mútua entre seres, da apreensão dos signos e significados, no movimento de “processos interpessoal para intrapsíquico”. Esse movimento evolui para a individualização das funções psíquicas, mas antes, se aprimora no jogo de relações por oprimir-se, enriquecer-se, selecionar, criar, recriar, desenvolver-se através dos novos significados adquiridos no coletivo. Como essa interlocução ficou prejudicada, Marlon perdeu a conexão com o mundo social, com as trocas simbólicas que sofisticam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; ficou, portanto, sem a possibilidade de aprender, mesmo sabendo a leitura labial, não conseguiu apropriar-se da fala

da professora. Se um dos papéis da escola é o desenvolvimento sócio-cultural do sujeito, aqui fez-se o contrário: a inclusão promoveu o emperramento retardando seu desenvolvimento psíquico, a inclusão tornou-se exclusão.

Bourdieu (1997) considera que essa permanência na escola, sem aprendizado, promove outro tipo de estigma, vez que, em tese, os sujeitos ‘receberam condição de aprender’, ou tiveram suas chances por estarem dentro na escola, e se não aprendem, não foi por falta de oportunidade; contudo, de fato, não se discute as condições dessa inserção escolar, como se efetiva o ensino, a aprendizagem, apenas camuflando o adiamento do fracasso escolar. Segundo esse autor, tem-se a ilusão de que todos têm acesso ao ensino; entretanto a falta de compreensão dos conteúdos científicos, a longo prazo, não o habilitará para adquirir as condições necessárias de gerir a vida ou a inserção no mercado de trabalho. Vale enfatizar que alunos sem deficiência também vivenciam esse mesmo processo, a permanência na escola nessas condições também representa um fracasso escolar.

Dito de outra maneira, o estar na escola somente como uma espécie de faz-de-conta, sem que ocorresse o aprendizado, como já expressado na perspectiva de Vygotski (1997), retirou de Marlon a condição de sujeito, vez que perdeu o fim ou os motivos a serem alcançados com o aprendizado, qual seja, o desenvolvimento de sua criatividade, da difusão e completude da atenção, do armazenamento de novas informações pela memória, do desenvolvimento da imaginação e elaborações de interconexões cognitivas com associação de pensamento, dentre outros, que resultariam para ele numa fala e ações inteligentes, mais elaboradas, ou seja, a autonomia de ser e estar no mundo passa pelo desenvolvimento das funções superiores, tornando os sujeitos mais conscientes e atuantes.

Já que a inserção na escola não significava aprendizado, cabe destacar as formas encontradas por Marlon para estudar no Ensino Regular. Segundo ele, assim que ingressou nessa escola, o maior auxílio veio dos colegas de classe, assim, relatou:

Observações	Transcrição da entrevista
Colegas de classe como mediadores	M- Tinha uma aluna que me ajudava. P- Ela falava Libras?
Ninguém sabia Libras na escola regular	M- Ela estava querendo aprender e, nas provas, me ajudava, quando recebia apostila ela fazia a mediação através da escrita entre eu e a professora.
Mediação via escrita	Era assim, o que a professora explicava, ela escrevia no papel e mostrava para mim.

Marlon explicou que isso ocorreu nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e que acabou ficando retido nas séries em que não teve intérprete, vez que não conseguia

compreender o que estava sendo ensinado. Obviamente, uma comunicação via escrita, feito por outro colega, não permitiria a agilidade necessária para que Marlon acompanhasse o ritmo da classe, ficando evidenciado que essa forma de aprendizado acabou prejudicando tanto o colaborador quanto a aluna ouvinte. Comentou, pontualmente, que essa retenção o levou a cursar a Educação de Jovens e Adultos-EJA, como forma de recuperar o tempo perdido. Contudo, não se aprofundou nessa discussão. Assim, não foi possível entender onde e quando Marlon cursou a EJA, sem intérprete; o que se infere é que isso tenha ocorrido como forma de concluir o Ensino Fundamental, sendo, posteriormente, inserido no Ensino Médio numa escola já com intérprete. Este aspecto é importante porque se constitui numa dificuldade de comunicação entre a pesquisadora e o colaborador, para elaborar uma linha do tempo que expressasse as idas e vindas de sua experiência educacional, embora se tenha buscado várias tentativas de falar sobre esse assunto de diferentes formas. Infelizmente, também não foi possível sanar essa informação pelos documentos, vez que só se teve acesso ao histórico escolar do Ensino Médio, em que não consta reprovação. Os documentos referentes ao Ensino Fundamental foram perdidos, segundo Marlon. Vê-se aqui os desafios de compreensão na comunicação expressos na própria comunicação com a pesquisadora, que se reflete na pesquisa, apontando os limites de interação social entre colaborador, intérprete e pesquisadora.

Tais limites interacionais foram fortemente sentidos por Marlon, que criou uma verdadeira façanha para se comunicar com professores e colegas, via escrita. A fim de esclarecer esse aspecto, procurou-se entender se a dificuldade de comunicação e a mediação que se dava com todos os professores:

Observações	Transcrição da entrevista
- Dificuldade de interação com os professores o levou a apoiar-se nos colegas	<p>P- Quando você entrou na Escola Beija Flor, qual foi o professor que teve mais dificuldade de se relacionar com você?</p> <p>M- Era o de Português, era o professor mais difícil porque eu não conseguia ler, fazer leitura labial, porque ele falava muito rápido.</p> <p>P- Os outros professores conseguiam tentar se aproximar de você, ouvi-lo?</p> <p>M- A interação, ao invés dos professores ficarem juntos para me ajudar, não, eu encontrei apoio nos alunos ouvintes.</p>

Essa fala expressa as severas condições de ensino em que o colaborador se encontrava, de fato, o que ocorreu foi o abandono intelectual de seu aprendizado, à mercê da própria sorte,

procurou associar-se aos colegas, a fim de sentir-se integrado no contexto, mesmo reconhecendo que seu rendimento era insuficiente, já que não conseguia interagir com os professores.

Barroco critica a lógica do capital (2007, p. 161) explicitando que, socialmente, criou-se um elevado nível de necessidades de “alimentar-se com determinados produtos, de aquisição de bens tecnológicos, dentre outros; contudo à apropriação, fruição e usufruto desses bens se dão em diferentes níveis, a maioria da população luta pela sobrevivência biológica”. Analisar essas questões é admitir diversos tipos de exclusão dos bens de consumo, das artes e dos conhecimentos produzidos na pós-modernidade.

Essa exclusão econômica, social é dissimulada na esfera educacional com o discurso de democratização do ensino. Todavia, ao confrontar tal discurso com a realidade vivenciado por Marlon no cotidiano escolar, verifica-se uma realidade difícil de ser admitida nos debates políticos, a ‘inclusão de um aluno surdo’ se dava com ‘mediação’ feita através dos colegas de classe. Essa contradição flagrante denuncia que embora todo aparato legal mencionasse os direitos de acesso ao Ensino Regular, fosse sentida por Marlon como excluído no sistema de ensino, já que não identificava a fruição do seu aprendizado.

Como visto, na prática, esse aluno percebeu que era preciso reivindicar esses direitos, como uma luta política de inserção social. Assim, disse novamente que sua mãe participou na elaboração de um documento para a Assembleia Legislativa do Estado, a fim de cobrar a implantação do CAS e a efetivação dos intérpretes nas escolas.

Questionado, então, sobre uma possível participação sua nesses movimentos sociais; o mesmo disse que não, que só tinha 14 anos, à época; que acompanhava as passeatas pela televisão e através de sua mãe que também era ativista nas manifestações. E continua explicando:

Observações	Transcrição da entrevista
Refere-se à pressão popular com a participação de sua mãe para acelerar a implantação do CAS com intérpretes na escola.	M- O Ensino Fundamental foi muito difícil porque não tinha intérprete, foi feito um documento, levado à Câmara dos Deputados para ter o intérprete. Os deputados ajudarem na construção do CAS para ter intérprete junto com os surdos dentro das escolas, onde tinha ouvintes.

Sabe-se que uma alteração na lei federal é o começo, mas não a efetivação de uma norma; os Estados precisam pactuar e regulamentar (em cada esfera da federação) para que se concretizem os fatos. Embora o Estado do Acre tenha esboçado um esforço legislativo, não contemplou as peculiaridades culturais, a falta de intérprete traz à tona as singularidades das

pessoas; não era possível, evidentemente, mudar apenas as leis mantendo o mesmo padrão de ensino, ou seja, somente o ato de juntar professores e alunos ouvintes com alunos surdos não garantia a inclusão; além disso, provocou, imediatamente, o choque cultural.

Como já esboçado anteriormente, esse aspecto foi explicitado por Vygotski (1997) quando se referiu, no início do século passado, à dificuldade que a sociedade tem para lidar com as diferenças e a facilidade com que agrupa as pessoas como se todos fossem normais ou aprendessem pelos mesmos caminhos. Esse teórico falava do perigo da naturalização com que se vive para a normalidade, num processo de automatização que acaba por minimizar os efeitos desastrosos que as políticas públicas impõem aos usuários quando projetam mudanças, sem pensarem, efetivamente, na operacionalização das leis e nas diferenças entre as pessoas.

Nesse sentido, é importante ressaltar o quanto o psicólogo, com suporte de uma abordagem crítica, poderia contribuir com a educação, mediando discussões com grupo de professores, com e sem experiência na inclusão; a socialização de experiências facilitaria a compreensão dos diferentes tipos e mecanismos de aprendizado. Além disso, ouvir os alunos com deficiência, buscando identificar a melhor maneira que encontraram para aprender, considerando que cada pessoa tem formas particulares de assimilar os conteúdos. Nessa esteira de discussões, também poderia orientar os familiares para auxiliar no suporte do aprendizado extraescolar; desse modo, todos estariam ativamente participando da construção desse saber ampliando a concepção sobre a deficiência, como discutido por Johnson (2011).

Além da ação dos psicólogos escolares, tem-se como primordial a atuação dos professores, Facci (2007) traz algumas reflexões sobre as contribuições destes profissionais, no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem; segundo ela, é fundamental que os professores e técnicos consigam identificar a atividade dominante dos alunos, ou seja, em que níveis estão suas capacidades cognitivas. Tal identificação pressupõe a preparação de novos desafios para impulsionar outros aprendizados. Além disso, toda equipe de gestão assim como os psicólogos precisam estar atentos ao entorno das relações dos alunos, com ou sem deficiência, considerando que a escola pode servir de possibilidades de mediação entre a vida dos sujeitos e a atuação social, preparando-os para futuros desafios profissionais.

Para que isso ocorra é essencial que o psicólogo escolar mobilize esse entorno, fazendo articulação entre os diversos atores escolares, fomentando discussão no que se refere à aplicabilidade das normativas legais como: acolhimento dos discentes com deficiência, promovendo a inserção nas atividades coletivas; levantamento dos recursos didáticos disponíveis na escola, discutindo com a equipe a melhor forma de uso, bem como

acompanhamento da aplicabilidade dos mesmos em sala de aula; fomento ao uso de tecnologia assistivas ou busca de tais instrumentos, quando inexistentes na instituição (FONTES, 2012; JOHNSON, 2011; TADA, 2009). Pode ainda, ministrar ou participar de oficinas que mobilizem e sensibilizem a comunidade escolar a fim de ampliar a conscientização quanto à inclusão como tarefa de todos; organizar ou participar de fóruns de discussão a fim de se manter atualizado, também contribuindo com a discussão e a aplicação de políticas locais; articulando parcerias intersetoriais para acesso e otimização de recursos, objetivando atender especificidades dos alunos com deficiência, dentre outras.

Essa mobilização visa envolver a equipe escolar para discutir e propor mudanças na avaliação e no currículo dos projetos políticos-pedagógicos, rompendo com a velha metodologia de aula expositiva a qual foi submetido Marlon. Segundo ele, nas aulas sem intérprete, a maneira encontrada pelos professores foi:

Observações	Transcrição da entrevista
Marlon explica que antes de ter intérprete nas escolas, os professores davam o material para ele copiar em casa. Verificamos que a escola isenta-se do compromisso de elaborar recursos pedagógicos para que o aluno com surdez tenha acesso ao saber erudito.	M- Antes disso toda atividade eu pedia aos professores para levar para casa, e minha mãe ajudava nas tarefas.

Como já discutido, a ausência de intérprete nas escolas foi resultado da política de inclusão de forma hierarquizada, desativou a escola do Ensino Especial que existia, sem que o Estado tivesse se organizado para desenvolver ações pelo CAS; assim, observa-se que os professores do Ensino Regular utilizaram a cópia do material didático como uma estratégia rudimentar. Contudo, vale enfatizar, para que Marlon se apropriasse dos saberes científicos, a mera cópia não poderia favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como postulado por Vygotski (1995); o processo mecânico de copiar por si mesmo, não seria capaz de ampliar a percepção de mundo, elaborar novos conceitos por associação ou promover a formação de juízo e novas generalizações.

Luria (1985) compreendia ser necessário o constante desafio para que se formassem os processos mentais complexos ou sistemas de funções. Tais sistemas seriam confrontados em comunicação com o meio de maneira que o indivíduo buscasse novas formas de reflexão por resolução de problemas. Tem-se, portanto, que a cópia mecânica e isolada realizada por

Marlon, em casa, não o levaria a esse crescimento cognitivo, já que esse processo requer mediação e planejamento intencional para constituição de novos aprendizados.

4.3- INCLUÍDOS EM PROCESSO – ESCOLA TICO- TICO - COM INTÉRPRETE

Nesta categoria, analisar-se-á a dinâmica educacional concentrando na interrelação entre todos os interlocutores do processo de ensino e de aprendizagem. A tentativa é compreender como se estabeleceu o processo de comunicação entre ouvintes e aluno com surdez e em que medida o fluxo de informações conseguia ou não contemplar o aprendizado. Esses aspectos serão válidos tanto a Escola Tico-Tico do Ensino Regular, quanto para a Escola Técnica, na qual o colaborador estuda na atualidade. Optou-se por juntar essas duas experiências de Marlon, pela simultaneidade das informações que foi se dando nos diálogos, às vezes comparando a metodologia dos professores, como era ou é a interação com colegas ou educadores em ambas as escolas; mas, especialmente, porque tais escolas atuam com a inclusão educacional utilizando o intérprete na mediação.

Na continuidade da conversa, Marlon disse que, posteriormente, foi transferido do colégio Beija Flor, passando a estudar na Escola Tico-Tico. Abordou, com satisfação, a diferença dessa mudança, em sua concepção, por força de lei foi possível ter o intérprete: “Foi muito bom, muito importante porque a lei obrigou ter intérprete e a coisa ficou mais fácil para aprender”. Refere-se aqui à lei 10.436, que criou a Libras.

Explicou que, nessa escola, tinha quatro intérpretes no turno da manhã, três pela tarde e quatro pela noite, enfatizando que havia vários surdos no mesmo colégio. Disse, ainda, que o Centro de Atenção ao Surdo - CAS capacitou 40 intérpretes e distribuiu nas escolas do Estado. Posteriormente, esclareceu que boa parte desses profissionais eram os professores do Ensino Especial que foram colocados nas escolas regulares. Pressupõe-se que, na realidade, talvez pela falta de profissionais, o que ocorreu foi uma transferência de escola, concentrando a população de alunos surdos num único espaço escolar a fim de ser atendidos.

Quadros (2004) aponta essa desestabilização na dinâmica educacional pela inclusão dos alunos com surdez fez emergir as contradições na legislação, já que diz ser necessário existir intérprete nas escolas, mas, na prática, os gestores atuam com contenção de recursos. Verifica-se que, de fato, não havia esse profissional em qualquer escola; foi preciso agrupar os alunos em uma escola regular para dar continuidade no aprendizado com mediação. Isso, na experiência de Marlon, após uma forte pressão popular.

Marlon comentou a presença do intérprete na sala de aula fez com que interagisse melhor com os alunos ouvintes; com isso percebeu que era importante: “estudar Português porque precisava trabalhar e Português está em tudo”. Destaca-se que, em diversos momentos, Marlon enfatizou a importância dos colegas ouvintes em seu aprendizado, já que faziam os trabalhos juntos, mencionando que a comunicação entre eles se dava pela escrita, vez que também não dominavam a Libras.

Questionado sobre como era a atuação do intérprete junto aos professores ouvintes, argumentou:

Observações	Transcrição da entrevista
<p>Comentário do intérprete: achei isso interessante porque o intérprete tinha um tempo junto com os professores para planejar as aulas.</p> <p>Falou com alegria e espontaneidade, considerando que retomou a interação na escola – um momento de descontração na entrevista.</p> <p>Comentou que já conhecia a intérprete porque veio do Ensino Especial, ou seja, já existia um vínculo entre eles e a profissional tinha experiência na interpretação escolar.</p> <p>Ante a fala de Marlon de que havia muito barulho na sala de aula, o intérprete produz barulho com mão – estalos nos dedos, assobia, para ver se Marlon seria capaz de identificar os sons, mas Marlon não consegue captar nada, apenas observou os movimentos.</p>	<p>M- O intérprete sentava junto com os professores, eles entregavam o material para o intérprete aprender e depois passar na sala de aula através da Libras. Isso em todas as disciplinas, sempre foi comum.</p> <p>P- Mas como isso acontecia, na sala de aula ou esse planejamento era antes? O intérprete já ia para sala sabendo o que iria acontecer?</p> <p>M- Em sala de aula o professor falava, ensinava, o intérprete fazia a interpretação, os 40 alunos ficavam sentados, o intérprete falava direto para quem era surdo. Eu percebia que tinha muita bagunça em sala de aula, brincadeiras, mas ficava concentrado na lição, apesar de perceber os ruídos.</p>

Pela dinâmica relatada por Marlon, infere-se que havia dois mundos (sem mediação, sem interlocução, ou seja, sem inclusão), o grupo de surdos com intérprete e o grupo de

ouvintes com os movimentos comuns de uma sala de aula. Chama atenção comentário de Marlon para o esforço de eliminar as distrações a sua volta e concentrar-se apenas no intérprete.

É importante destacar esse aspecto porque a Libras exige de seus falantes muita concentração, por ser uma experiência visual, gestual e corporal, não há possibilidade de perder o foco do olhar, sob pena de não acompanhar mais o que está sendo dito. Contudo, essa dinâmica pode ser considerada um avanço positivo pela existência da comunicação, considerando que havia uma preparação prévia da intérprete com os conteúdos para facilitar a mediação na sala de aula.

Além disso, Marlon comentou que já conhecia a intérprete desde a escola de Ensino Especial, que ficaram amigos, que ela o acompanhou por muito tempo; para ele, isso facilitou sua interação com os professores porque não tinha vergonha para perguntar. Destacou ainda que a presença da intérprete restabeleceu sua interrelação com os alunos ouvintes, já que ela estimulava e promovia a conversação, ou seja, minimizou o isolamento institucional.

Observa-se, portanto, que ambos já haviam estabelecido o vínculo, o que fez com que Marlon se sentisse muito à vontade e seguro, mesmo sendo uma escola nova, com enorme infraestrutura, à época, era a maior Escola do Estado.

Almeida (2010), em seus estudos, enfatizou a importância tanto dos aspectos técnicos e científicos para uma atuação eficaz do intérprete. Segundo ela, a fluência na comunicação é essencial para não interromper o raciocínio do aluno e isso só é possível mediante um planejamento pedagógico e parceria entre intérprete e professores ouvintes.

Destaca-se que a legislação, no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) deu bastante ênfase à inclusão pela mediação do intérprete focando, em muitos parágrafos, a importância da formação tanto do professor quanto do intérprete; é sabido que poucos intérpretes têm formação acadêmica em Letras-Libras, a maioria atua por formação de curso técnico de curta duração. Almeida (2010) alerta para a importância de uma maior sedimentação dos fundamentos epistemológicos e metodológicos para os intérpretes atuarem mais adequadamente no processo de inclusão.

Posteriormente, Marlon enfatizou que, referente à sua interação com os intérpretes, não teve problemas que, de fato, teve dois intérpretes no decorrer de sua vida escolar no Ensino Regular; um homem, na sexta série e depois, uma mulher, a qual ficou todo Ensino Médio, inclusive é a atual intérprete na Escola Técnica.

Ressalte-se que essas informações são muito importantes, já que se tratava de uma profissional com experiência na interpretação educacional, a qual já havia estabelecido o vínculo com Marlon, facilitando a interação. Além disso, o acompanhou por longo tempo e, evidentemente, conhecia suas dificuldades e possibilidades de aprendizado. Destaque-se também o fato de a intérprete ser pedagoga, isso pode ter facilitado a transmissão dos conhecimentos em termos pedagógicos em função de certo domínio de metodologias. Como já sinalizado por Almeida (2010), a formação teórica é essencial para o bom desempenho da função de intérprete.

Infere-se que, embora essa relação de confiança seja essencial para melhor fruição no diálogo por meio da Libras, ela poderá, ao mesmo tempo, constituir-se num viés de dependência, o que, a longo prazo, pode transformar-se num problema, vez que limita a capacidade de diálogo com outras pessoas; nem sempre a pessoa surda terá o mesmo intérprete para mediar em qualquer situação.

Vygotski (1995, p. 26) já havia apontado que é “necessário reconhecer as vias colaterais de desenvolvimento”, postulando que a datilologia substitui a linguagem oral. Esse teórico chamou atenção para a adequação dos meios culturais de comunicação a fim de oportunizar aos surdos outra via de aprendizagem; e frisou que, uma vez utilizados os métodos adequados, os surdos poderiam aprender, embora em tempo diferenciado.

Tem-se que o discurso político expresso nas normativas deixou claro a atuação do intérprete, mas não evocou com a mesma força o compromisso dos demais profissionais da educação. Marlon, quando questionado sobre como era a relação com os demais atores educacionais respondeu:

Observações	Transcrição da entrevista
Embora Marlon se sentisse acolhido, percebe-se pouco suporte dos demais atores.	P- E além dos professores e dos alunos, como era com o diretor, pedagogo, como você se relacionava com os outros profissionais da escola? M- Foi sempre muito bom, todos os diretores que passaram por lá sempre ajudaram muito os surdos, todas as pessoas que trabalhavam lá os pedagogos, todos, todos, sempre trabalhavam em prol dos surdos, quando iam na sala perguntavam quem é o surdo aqui? Daí o diretor falava dentro da sala, vocês têm que ajudar, incentivando os alunos ouvintes, envolvia todo mundo.

O relato de Marlon aponta interesse da gestão, certa mobilização para acolhimento da população surda, mas não evidencia as práticas pedagógicas da equipe técnica. Como se

tratava do início do processo inclusivo é possível que eles ainda não tivessem domínio técnico e pedagógico para lidar com as pessoas com surdez. Assim, tem-se como necessário a exigência legal que propõe mudanças nos cursos de licenciatura para inserção da Libras como parte obrigatória dos currículos dos cursos de graduação, a fim de que todos os atores escolares consigam domínio dessa linguagem, para além do intérprete.

Fica evidente a necessidade de melhor efetivação do bilinguismo nas escolas, de maneira que os surdos possam dialogar, de modo mais amplo, com os demais servidores na escola. A definição no Decreto 5.626, artigo Art. 11, inciso I, que estabelece a promoção de programas específicos nos cursos de graduação: “I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua”. (BRASIL, 2005, p. 3).

Vale mencionar que esse ato legal apenas define o sistema bilíngue, o Português como uma língua estrangeira, desenvolvido paralelamente à sedimentação do aprendizado da língua de sinais, considerada como a língua materna dos surdos. Alvez (2010, p. 8) faz uma discussão dessa proposta, expondo que se deve ter clareza dos aspectos: “histórico-cultural, textual e pragmático”. Evidenciando as mudanças necessárias na forma de compreender e ensinar, bem como de avaliar o aluno surdo, por se tratar de sistemas linguísticos diferentes.

Luria (1992) chamou atenção dos atores educacionais para criação de diversos instrumentos didáticos, a fim de ampliar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Para este autor, a organização de ideias poderá partir de modelos estruturados, ampliando-os para outras aprendizagens mais complexas, de maneira a manter constantes desafios no processo de ensino, utilizando sua experiência com a linguagem e outros elementos culturais proporcionando o desenvolvimento psíquico.

Para tanto, é necessário que os psicólogos escolares invistam, junto com os professores, no desenvolvimento de metodologias que estimulem o processo criador do indivíduo, como explicitado por Barroco (2007), a imaginação impulsiona os saltos perceptivos, ao estabelecer novas configurações através da criação, desconstrução ou reconfiguração de outros saberes, em que os sujeitos constituem diversos sentidos para vida.

Isso é particularmente significativo para os surdos, já que utilizam, sobremaneira, a expressão corporal como forma de comunicação, dando vazão aos sentimentos e concepções de mundo, ou seja, é preciso que o psicólogo aproveite essa habilidade e potencialidade dos surdos de interagir com o mundo pelo campo visual fazendo uso: do teatro - com cenas que expressem conteúdos científicos, políticos, filosóficos ou de entretenimento; das artes

plásticas - seja com pintura, desenho, escultura nas atividades acadêmicas; da produção de vídeos amadores, com celulares ou filmadoras, criando documentário ou simplesmente trazendo cenas cotidianas para sala de aula, a fim de gerar debates envolvendo as temáticas curriculares; da fotografia – podendo montar exposições, construir linha do tempo de determinado fato histórico ou situação que expresse os problemas sociais da atualidade; dentre outros, tudo isso pode ser excelente ferramenta para dinamizar os conteúdos, promovendo maior dinâmica interacional entre surdos e ouvintes, ampliando sua capacidade de planejamento e desenvolvimento de sua consciência.

Destacar-se-á, a partir de agora, a experiência de Marlon na Escola Técnica²⁶, considerando que o maior número de informações, se refere à sua vivência escolar atual:

Observações	Transcrição da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> - Escola atual - inicialmente sem intérprete, contudo dois professores tinham noções de Libras e conseguiram auxiliá-lo na mediação, até a chegada do intérprete. - Consegue interagir com os professores, mas não expressa como se efetivava a ajuda. - Reencontrou professores do Ensino Médio na escola técnica, e a intérprete cedida pela SEE era a mesma que o acompanhou anteriormente. - Vê nessa formação a possibilidade de entrar no mercado de trabalho. 	<p>P- Como é na Escola Técnica?</p> <p>M- Eu me sinto muito bem, vejo futuro muito bom, com a profissão, estou feliz com a escolha do curso.</p> <p>P- Como é com os professores?</p> <p>M- Eu gosto muito da professora de Enfermagem, ajudou muito quando aqui não tinha intérprete. Ela sabe Libras e isso foi muito importante.</p> <p>M-Professor de Matemática, também ajuda bastante. Todos os professores tentam ajudar. Ah!! O professor de Informática é muito bom.</p>

Observa-se, na fala de Marlon, como fez diferença a entrada na escola ou a atuação do professor, quando existe o processo de comunicação via Libras. Destaca-se, dessa fala, a importância que ele deu a atenção dos professores, mesmo os que não sabem Libras foram citados por ele como bons profissionais.

Vale enfatizar que, inicialmente, a Escola Técnica não dispunha de intérprete, após a matrícula do aluno surdo, percebeu-se o velho drama da comunicação. Foi então, que, dois professores, que não são intérpretes profissionais, um da área de Arte e o outro da Enfermagem, ambos de forma voluntária, realizaram a mediação via Libras, pelo período em que a gestão viabilizava a entrada do intérprete.

²⁶ Optou-se por não identificar o curso técnico que o colaborador está cursando a fim de preservar seu anonimato.

Outro aspecto interessante, é que Marlon reencontrou nesta escola ex-professores do Ensino Médio, inclusive a própria intérprete que havia acompanhado naquela época, talvez isso tenha minimizado o impacto de inserção ou de barreiras atitudinais, encorajando-o a sonhar com futuro pessoal pela nova capacitação profissional.

Saviani (1996) enfatiza o papel social da escola considerando a mediação do professor essencial nas práticas pedagógicas, vez que este precisa atuar de maneira reflexiva, assumindo uma atitude crítica no contexto educacional. Essa visão macro possibilita analisar os aspectos políticos, econômicos que interferem ou definem os valores institucionais; ter a consciência de que a escola não é uma ilha, mas é afetada por questões externas possibilita-o refletir sobre as políticas instituídas, rever as próprias ações, questionar os fatos na perspectiva de melhorar a realidade, na qual está inserido. Para esse pensador, os educadores podem despertar consciências, criar aspirações, mobilizar um contexto, desde que tenha clareza dos objetivos educacionais, de modo a tornar seus alunos mais críticos e atuantes socialmente.

Ter essa postura flexível e crítica, a qual se refere Saviani, é extremamente necessário para o processo inclusivo, exige dos professores um olhar ou atitude que minimize as barreiras atitudinais, oportunizando diálogo que possam respeitar as diferenças, permitindo que as pessoas com deficiência não sejam rechaçadas de imediato. Isso não impede que, no caso de Marlon, não se questionasse a ausência de intérprete, ou cumprimento da lei que determina a inserção do aluno surdo no Ensino Regular.

Uma atitude crítica pressupõe uma intervenção, a longo prazo, e, de imediato, ações que possibilite a aproximação para mediação, sem abandonar os educandos com deficiência. No caso de Marlon, não foi possível identificar, em sua fala, maiores detalhes do tipo de ajuda que disse ter recebido daqueles professores; apenas conseguiu-se observar que o mesmo estava bastante motivado com o curso; especialmente com a interação com os professores. Outro aspecto que chamou atenção é que apenas dois professores apresentavam conhecimento de Libras, o que pode ser considerado pouco, se considerar os 10 anos de criação da lei sobre inclusão da pessoa surda.

Seguindo esse raciocínio, buscou-se saber como se processou a mediação, as avaliações e metodologias utilizadas pelos professores de Marlon. Questionou-se quais as maiores dificuldades encontradas no processo de aprendizado, comentou²⁷:

²⁷ Segunda intérprete, é a profissional que acompanha Marlon desde o Ensino Médio; a partir desta, todas as entrevistas foram feitas com o suporte dela.

Observações	Transcrição da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de assimilação - Executa as tarefas no mesmo tempo que os demais – não houve mudanças no sistema de avaliação ou alteração na dinâmica educacional - Mesmo com a interpretação, possível limitação na formação de conceito - Mencionou, em outro momento, que descobriu a importância de aprender Português para a vida profissional. 	<p>- Português:</p> <p>M- Eu entendo pouco Português, algumas palavras.</p> <p>P- Como é a prova de Português, você tem mais tempo?</p> <p>M- Nossa prova é igual, eu tenho o mesmo tempo que eles, eu tento ser rápido, apesar de ser difícil.</p> <p>P- Você sempre tem intérprete na prova, ou você lê e faz sozinho a prova de Português?</p> <p>M- Bem, na prova, a intérprete explica, eu compreendo, aí ela sai e eu vou tentar fazer e entrego para professora. Às vezes, a prova é difícil de entender, algumas palavras, eu chamo a intérprete, eu tenho que fazer novamente a pergunta.</p>

Tem-se aqui a confirmação de que não houve mudanças no sistema de avaliação; a adequação é do aluno e não do sistema de ensino. Embora a Constituição Federal já tenha previsto o princípio da isonomia em que os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais, na medida de suas desigualdades, respeitando, portanto, as diferenças, na prática, parece que toda legislação perde sentido, já que não são providenciadas adequações mínimas para melhor assistência às pessoas com deficiência. Considerando que a via de aprendizado dos surdos exige maior tempo, outras propostas de avaliação deveriam ser pensadas utilizando-se de outros recursos didáticos. Fica claro que somente a presença do intérprete não é suficiente para garantir a inclusão; é necessário, também, alterar o sistema de avaliação no ensino.

Identifica-se, um dos maiores problemas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das pessoas com surdez, ou seja, para que se considere real aprendizado, é imprescindível que aconteça a formação de conceito. Nesse sentido, considera-se a maior contribuição da psicologia russa, especialmente, a parceria entre Luria e Vygotski.

Esses pesquisadores enfatizaram que “diferentes atividades da consciência atuam conjuntamente”, por “sistemas integrais” (VYGOTSKI, 1991, 121). O que possibilita o aprendizado por diferentes vias; saber utilizar os instrumentos, como a linguagem, poderá conduzir a consciência das pessoas com ou sem deficiência de modo a incorporar novas experiências ou evocar ideias anteriores, associando-as em novos contextos.

Seguindo esta análise, Vygotski (1991, p.120) postula que “a consciência determina o destino do sistema, como o organismo a das funções. É preciso considerar as mudanças na consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional”. Em outros termos, diferentemente dos animais, o homem é capaz de ampliar sua cognição, mudar sua concepção de ser e estar no mundo através da linguagem e do seu sistema de códigos.

Por essa compreensão, como pode Marlon desenvolver seu raciocínio se não consegue ampliar sua compreensão por novos conceitos? Verifica-se, que esses teóricos consideravam que o “signo tem um sentido social” (VYGOTSKI, 1991, p. 121), engloba um contexto, não depende somente das experiências pessoais, mas são intercaladas pelas ações e intenções tanto do falante quanto do ouvinte nas relações sociais. Pela fala de Marlon parece que a apreensão do conteúdo em sala de aula ficou fragmentada, por compreender somente algumas ideias, também perdeu muito do processo interacional no contexto, por precisar estudar e aprender no mesmo tempo que os demais, isso dificultou seu desempenho, não conseguindo acompanhar todo raciocínio exposto.

Vygotski (1991, p. 125), postulou que havia “um movimento do sentido” em que “o pensamento não pode se expressar diretamente nas palavras [...]”, mas é “através da construção do significado que se desenvolve o próprio pensamento”. Esses sentidos são manifestos pelas representações da realidade, elaboradas ao longo do percurso histórico, de modo que as pessoas conseguem apreender esses sistemas simbólicos no grupo social, estabelecendo a comunicação e reelaborando novos conceitos, através da mediação dos instrumentos psicológicos, quais sejam: “a linguagem, diferentes formas de numeração, os dispositivos mnemônicos, mapas, diagramas, dentre outros” (p. 65). No seu raciocínio, em um contexto social existem várias formas de enunciação, apontando a necessidade de se identificar as diferenças entre a fala: interna, externa e escrita, explicitando que “a lógica e a gramática não coincidem. Tanto no pensamento como na fala, o sujeito e o predicado psicológico e o gramatical não coincidem” (VYGOTSKI, 1991, p. 124).

Em sua teoria explicita ainda que, ao ser influenciado por esses instrumentos psicológicos, os sujeitos internalizam a fala social, alterando seu comportamento, ou seja, o signo orienta-o internamente, considerando que nos seus atos comportamentais necessita desenvolver tarefas executando funções psíquicas como: “recordar, comparar, valorar, sopesar algo”, etc, de modo que os estímulos “determinam, condicionam ou organizam de forma diferente os comportamentos” resultando em formas singulares de atuação social, e consequentemente, de aprendizagens (VYGOTSKI, 1991, p. 65). Se os profissionais da

educação estiverem atentos a essas diferenças na formação de conceito, especialmente no Português, poderão dar mais atenção aos processos didáticos atribuindo mais sentido ao ensino, a fim de expressar com clareza os conteúdos abordados.

Nesse sentido, a apropriação do sistema linguístico e conceitual possibilita o indivíduo regular a própria conduta, de modo que a utilização do signo verbal, escrito ou sinalizado promove a expansão da consciência. Portanto, constata-se a importância das mediações conscientes em que os profissionais observam os diferentes ritmos de aprendizado e considera que a palavra tem um caráter tanto simprático quanto semântico, representacional do objeto.

Vê-se, a complexidade da formação de conceitos e a maneira como ela pode auxiliar ou reduzir a percepção de mundo do sujeito. Interessante enfatizar que Marlon disse ter despertado o interesse pelo Português considerando que esse conhecimento o ajudaria na vida profissional. Destaca-se que Marlon, embora desempregado, mantém firme o propósito de superar as limitações pessoais pela profissionalização.

Bourdieu (1997, p. 482), analisando o sistema educacional diz que, a mudança na política para manutenção dos alunos na escola, é insuficiente para ascensão profissional, pela ausência de aprendizado, a isso intitulou de “exclusão do interior”. Seguindo esse raciocínio, tem-se que, a educação inclusiva, se vivenciada por outros alunos da mesma maneira que a exposta nessa experiência educacional, poderá conduzir outros alunos a possíveis fracassos pessoais e profissionais pela insuficiência de aprendizado. Como já abordado, o que ocorre é apenas um adiamento desse processo, ainda que consiga “concluir” os níveis de ensino, terminará excluído do mercado de trabalho.

Analisar-se-á, então, como se deu a experiência de Marlon nas disciplinas das áreas exatas, englobando a dificuldade com a falta de compreensão na simbologia, na extensão das fórmulas, na ausência de didática do professor, dentre outros:

Observações	Transcrição da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> - Traz a responsabilidade do não aprendizado para si. - Ele não consegue identificar a falta de metodologia - isenta o professor 	<p>P- Qual a disciplina que você está sentindo mais dificuldade no curso?</p> <p>M- A disciplina que estou encontrando maior dificuldade não é por conta do professor, é Matemática, é o conteúdo, não é o professor. É difícil as quatro operações, porque tem fórmula muito extensa, é muito complicado.</p> <p>Bem na Matemática, as quatro operações eu fui aprendendo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio foi complicando.</p>

Nesse fragmento, importante destacar que Marlon traz para si a responsabilização pela não assimilação dos conteúdos, fala das dificuldades pelo não aprendizado, o não acumular das informações, a começar pelas quatro operações, e interrompe a compreensão dos demais conteúdos com raciocínio mais complexos, com fórmulas mais extensas. Sabe-se que a Matemática tem um histórico de ensino tradicional e representa dificuldades para muitos alunos, mesmo sem deficiência. Entretanto, na Libras isso pode ser um agravante porque nem todo conteúdo científico dispõe de tradução em sinais, dificultando o aprendizado dos alunos surdos.

Esse aspecto é relevante por exigir dos profissionais maior atenção quanto à sondagem no que se refere o nível de aprendizagem dos alunos. Vygotski (2010, p. 111) abordando as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem defende a ideia de que há diferentes níveis de desenvolvimento, um efetivo que “não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança”, e outro em potencial, o qual deve ser desenvolvido por orientações educativas. Para esse psicólogo:

O que a criança pode fazer hoje com pode com dos adultos poderá fazê-la amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2010, p. 113).

Caberá a equipe educacional, a tarefa de verificar em que nível de aprendizagem se encontraria os educandos, buscando reconhecer suas limitações e investir em suas potencialidades; portanto, precisaria criar diversas possibilidades, a fim de propor situações que encorajasse os alunos novos desafios de aprendizagem. No caso de Marlon, fica evidenciado que traz um déficit de aprendizagem, o qual deveria ser trabalhado para que o mesmo tivesse êxito.

Vygotski (2010, p. 114) redimensiona as teorias da aprendizagem, afirmando que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Visto que, é a aprendizagem que conduz o desenvolvimento. Segundo esse autor:

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito da inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Por esse prisma, o sistema educacional tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; se considerar que o desempenho

cognitivo depende, em grande parte, da articulação dos conhecimentos. Em sua hipótese, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, segue-o, é a aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2010, p. 116).

Dito de outro modo, os pesquisadores russos postulam que são as experiências que estimulam o sistema nervoso central, o qual tem vias complexas de funcionamento, particularmente se estiver com alguma deficiência. Assim, colocam a aprendizagem por mediação no centro de seus estudos sugerindo outras formas de enfrentamento para o desenvolvimento humano.

Observa-se a enorme complexidade para formação de conceitos, de maneira que cabe aos professores e equipe organizarem os conteúdos para que haja assimilação pelos educandos surdos em termos científicos; não somente atribuir o fracasso escolar ao aluno que não ouve, mas aprofundar, por exemplo, a sistematização da Libras, a fim de tornar cada vez mais completa as informações, bem como as metodologias no ensino das ciências exatas.

Essa falta de compreensão se manifestou também na disciplina de Química, tanto no Ensino Médio como na Escola Técnica:

Observações	Transcrição da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta dificuldade para entender as fórmulas - Reclama da falta de tempo para assimilar os conteúdos - Parece faltar habilidade metodológica dos professores - Fala da amizade com alguns professores, mas isso não implicou compreensão de seus limites ou investimento em novas formas de ensino. 	<p>M- Química do mesmo jeito, muitas coisas, é muito rápido e eu não consigo compreender, às vezes eu compreendo, mas é pouco</p> <p>P- É mais a questão dos símbolos da Matemática e da Química?</p> <p>M- Sim, a Matemática e a Química o problema são as fórmulas.</p> <p>P – Qual foi a série em que você teve mais dificuldade em Matemática e Química?</p> <p>M- No Ensino Médio foi complicando, tanto a Matemática como a Química. E foi difícil na Faculdade também.</p> <p>P- Como eram as aulas no Ensino Médio de Matemática e Química?</p> <p>M- Um problema, os professores falavam muito rápido, não tinham calma. E a Química também.</p> <p>P- As aulas mais difíceis eram Química e Matemática, como eram os professores?</p> <p>M- Os professores não entendiam, então eu pedia ajuda para explicar um sinal, eu gostaria que fosse mais calmo, mas não davam devido tempo, o professor de Matemática era muito meu amigo</p> <p>P- E o de Química?</p> <p>M- Não, o de Química não, só o de Matemática.</p>

Novamente, Marlon manifesta sua enorme dificuldade para aprender, seja pela falta de tradução dos símbolos tanto da Química quanto da Matemática, seja pela falta de tempo disponibilizado ou pela impaciência do professor que, certamente, trabalhava no ritmo de aprendizado da maioria da turma, deixando Marlon sem assistência. Observa-se que, mesmo manifestando uma boa relação com alguns professores, no Ensino Médio, isso não se traduzia em maior facilidade para seu aprendizado.

Verifica-se a dificuldades vivenciadas por Marlon para apropriar-se dos conteúdos. Vygotski (2010, p. 117), ainda abordando sobre a importância da mediação e zona de desenvolvimento próximo explicita que, “cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra”, de maneira que isso “é importante reexaminar todo o problema das disciplinas formais”, ou seja, é necessário rever “o papel e a importância que cada matéria exerce no posterior desenvolvimento psicointelectual”. Compreende-se que este postulado aplica-se mesmo na educação de adultos, como é o caso de Marlon, que acumulou dificuldades de aprendizado nas áreas exatas, que possivelmente afetará sua formação técnica.

Como se pode observar, a inclusão nesses termos não pode ser considerada positiva, o avançar de série a série, sem se questionar se houve ou não apropriação do conhecimento, de fato, promove sua exclusão social, ainda que tardiamente, como postulado por Bourdieu (1997).

Embora esse aluno não tenha manifestado nenhuma dificuldade relacional seja com intérprete ou professores no Ensino Regular, por sua verbalização, depreende-se que, mesmo com intérprete, não conseguiu aprender o suficiente; claramente, sinaliza a falta de metodologia dos professores e apoio da equipe pedagógica para melhor abordagem dos conteúdos; a inclusão é apenas um discurso alegórico. É fundamental que os profissionais tenham clareza desses percalços para fazer melhor uso do acumulado científico tanto da Psicologia quanto da Educação no cotidiano escolar.

Assim, conforme discutido por Johnson (2011), é preciso que o profissional da Psicologia busque se comprometer com o processo de inclusão escolar e não acreditar que este processo seja de responsabilidade apenas dos pedagogos, como verificou em sua pesquisa sobre as concepções e práticas do psicólogo escolar na inclusão. Acontece que estes profissionais tiveram, em sua formação, uma base teórica biologizante. Tada (2009), em seu texto sobre os desafios do psicólogo escolar frente à inclusão escolar, destaca a importância

de uma formação inicial e continuada fundamentada na teoria crítica para que busque em sua atuação formar grupos com professores, alunos com ou sem deficiência e demais atores escolares para que possam refletir sobre a complexidade do processo de escolarização elaborando, coletivamente, estratégias pedagógicas concretas que promovam a aprendizagem de seus alunos.

4.4- A INCLUSÃO NO OLHAR DO USUÁRIO

Finalizando essa busca de compreensão, pediu-se a Marlon que avaliasse qual a melhor escola em termos de aprendizado, a escola inclusiva ou a escola especial, ele foi categórico:

Observações	Transcrição da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta sua insatisfação com a falta de compreensão dos professores ouvintes - Tem consciência de sua perda de aprendizado pela falta de comunicação eficaz. - Prefere a Escola do Ensino Especial, por haver a comunicação mediada pela Libras 	<p>M- Na escola de surdos os professores falam, escrevem, fazem uso da Libras; então nossa percepção seria melhor porque a gente tem aprendizagem de todo alfabeto, as crianças sentam, há uma explicação e comunicação na nossa língua. Já na escola do ouvinte, a escrita é muito rápida, a gente não entende, tem que ter muita paciência e o professor também não sabe Libras, a gente precisa do intérprete, aí o intérprete vem e explica, conversa.</p> <p>M- O professor não sabe Libras; às vezes, até na escrita a gente não entende, não tem uma comunicação boa, então a gente prefere ficar um pouco só, porque é difícil também a escrita no Português para nós.</p> <p>P- E se os professores da escola regular soubessem Libras, se comunicassem por meio da Libras, a escola seria melhor ou não?</p> <p>M- Na escola de surdo seria bom porque a gente tem comunicação com a Libras, então com certeza a gente ganharia mais, mas como a escola é de ouvintes a gente não tem essa comunicação, essa interligação, então a gente perde muita coisa.</p>

Como observado, na perspectiva do colaborador, a inclusão trouxe mais prejuízo que benefícios, considerando que, em diversos momentos, relatou ter pouco desempenho nas disciplinas pela dificuldade de interagir e de compreender o significado do conteúdo apresentado durante as aulas. Com certeza, ao que parece sua comparação e escolha pela Escola do Ensino Especial se deu em função da fluidez na comunicação, ou seja, a sua medida

de ganhos e perdas é a capacidade de interação com o meio. Essa fala sugere a reflexão sobre o quanto às práticas pedagógicas podem ainda melhorar no sentido de ampliar a comunicação via Libras no cotidiano escolar.

Essa valorização das relações como *input* para aprendizagem é a chave para promoção e desenvolvimento do sujeito. Vygotski (1997, p. 2) chamou atenção para o aspecto quantitativo do ensino das pessoas com deficiência, à sua época, por considerá-lo “reduzido e lentificado” em função da repetição e esvaziamento dos conteúdos. Essa preocupação deve se estender à inclusão no Ensino Regular, na atualidade, já que a falta de comunicação, de planejamento pedagógico, de adequação curricular, dentre outros podem provocar no usuário essa sensação de não aprendizado pelo esvaziamento do ensino. Como visto, a presença do intérprete minimizou a dificuldade de comunicação, mas não foi suficiente para gerar segurança e ensino com mais qualidade.

Segundo esse teórico, é necessário a compreensão de que “a criança com deficiência apresenta um tipo peculiar, qualitativamente distinto de desenvolvimento” (p. 3). Para ele, é possível estruturar um novo estudo em bases teóricas e práticas mais positivas, explorando e avaliando as potencialidades das crianças com deficiência, e não apenas o defeito.

Como abordado desde o princípio, a proposta de Vygotski visava a inserção das pessoas com deficiência nos espaços sociais mais amplo, como possibilidade de desafios e aprendizados reais, mas, para que isso ocorra na atualidade, não basta somente a mudança na legislação, não se pode negligenciar os aspectos pedagógicos, estruturais, um consistente projeto político-pedagógico, além do planejamento diário coerente para atender as especificidades dos educandos.

Por essa experiência educacional, é possível inferir que a inclusão escolar não se efetivou, ainda está em processamento, numa longa transição sem perspectiva de melhor dinâmica a curto prazo. Isso porque, como observado nos desafios vivenciados por Marlon, as alterações na legislação ficaram bem mais voltadas para o interior da escola, com pontos focais, não melhorou o Ensino Regular nem o atendimento das pessoas com deficiência. A discussão permanece focada no ‘indivíduo que não fala’²⁸, logo, dando-lhes um intérprete ‘resolve’ esse problema, não se discute a necessidade do aprendizado da Libras de modo coletivo; uma efetiva atuação do Psicólogo Escolar poderia auxiliar na reflexão dessa lógica educacional invertida.

²⁸ Destaque meu

Marx e Engels (1978) questionaram tal tipo de modelos educacionais, o qual intitularam de educação burguesa, por não oportunizar o ensino e a aprendizagem de forma equitativa, esse tipo de educação reforça a divisão social de classes por oportunizar o verdadeiro desenvolvimento intelectual a uma pequena minoria. Há mais de um século, esses teóricos denunciaram a ‘fraude’ que é o discurso de acesso à educação para todos. As reformas educacionais brasileira foram, e ainda são, insuficientes para educar a população de modo geral, servindo tão somente de paliativo, por não superar os antagonismos sociais. Essa discussão se aplica perfeitamente as pessoas com deficiência, já que historicamente foram negligenciadas, recebendo uma educação científica extremamente limitada em termos conceituais.

Considerando que Marlon enfrentou e ainda enfrenta sérias vicissitudes em sua formação, seja pela real ausência de uma educação inclusiva ou pela decadência da Educação de Jovens e Adultos, que não capacita para o mercado de trabalho e vivência, em sua trajetória, duas políticas falidas que somente alimentam o discurso dominante e mantém a opressão social. Como esclarecido por Silva (2011), as reformas educacionais, implementadas a partir de 1980, foram apenas uma repaginação do capital neoliberal, o discurso de educação para todos atribuindo à educação a finalidade de solucionar todos os males sociais, com a redução drástica de investimentos nesse setor, desvela a farsa que é a educação inclusiva, aqui explicitada por Marlon.

Esquecer esses fatos e analisar somente as dificuldades de aprendizado desse aluno no contexto escolar, de modo individualizado, daria a impressão de que o mesmo não aprende somente em função de sua deficiência auditiva; pouco se questionaria os fatores macroestruturais, que afetam a educação em geral e a educação acreana, em particular.

No Acre, por exemplo, embora se perceba um esforço para melhorar o processo de inclusão, ainda não se fala em carreira estruturada para os intérpretes, com formação adequada, política salarial digna, inserção dos mesmos em todas as escolas através de concurso público, dentre outros. Pensar nesses fatores é essencial, já que esse foi o caminho encontrado para estabelecer a comunicação entre ouvintes e surdos no Ensino Regular.

Outro aspecto relevante, em termos estruturais, é a falta de profissionais da Psicologia no sistema educacional acreano, como visto na identificação do campo; é absolutamente insuficiente a atuação dos psicólogos escolares neste Estado, vez que pela pesquisa de Tada e Costa (no prelo, 2013), houve, de 2007 a 2011, uma redução de onze para apenas três profissionais, lotados no Programa Saúde na Escola, todos atuando na capital, com um viés

clínico, por focar na investigação com: anamnese, aplicação de teste, busca dos aspectos neuropsicomotor para enquadrar no esquema de funcionamento psíquico normal ou patológico, dentre outros. Como já expressado essa prática profissional está desatualizada, reforça o estigma social de que os alunos com deficiência são incapazes de se desenvolver cognitivamente.

Pelo exposto, tem-se que os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural contribuem para a superação desses equívocos. As pesquisas realizadas por Vygotski e seus continuadores sugerem que a consciência e o desenvolvimento cognitivo são constituídos socialmente, e se ampliam com aquisição de novos conceitos. Tudo isso é viável se houver uma mediação consciente, com educadores formados adequadamente para tal. Este pode ser um norte que tanto os psicólogos como outros profissionais devem se apropriar para atuarem na educação inclusiva ou regular, ou seja, a perspectiva é desenvolver em Marlon, e em todos discentes - com ou sem deficiência, a capacidade de raciocínio lógico, a consciência política para alcançar a dimensão dos problemas sociais e instrumentalizá-lo para intervir nesse contexto.

A Psicologia Escolar, nessa perspectiva, poderá contribuir com a reflexão entre os educadores, sem a conotação de salvação messiânica, investindo nos processos educacionais de modo coletivo; incentivando a apropriação do conhecimento da Libras entre os profissionais; pensando na fluidez do diálogo entre surdos e ouvintes, discutindo as questões éticas com os intérprete e professores, a fim de auxiliar em sua formação e capacitação; fomentando as discussões das teorias da aprendizagem com caráter crítico, a fim de trazer embasamento menos biologizante das práticas educacionais; refletindo sobre a possibilidade de aprendizado das pessoas com deficiência, dentre outros; atuando na construção do projeto político pedagógico porque o mesmo é essencial para alavancar os processos de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as práticas educacionais considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para educação implica retomar as experiências de pesquisadores, como Vygotski e Luria, os quais, no início do século XX, postularam que a mente não é um atributo inato, mas formada socialmente. Esta ideia revolucionou as teorias da aprendizagem, àquela época, e aponta que tais pressupostos não se perderam no tempo; ainda hoje, faz eco para educação inclusiva no Estado do Acre. Isso porque as bases sociais se mantêm inalteradas pela ideologia capitalista, fundada na acumulação privada, com poucos investimentos na educação.

É importante frisar que se tem consciência de que essa abordagem teórica tinha como objetivo educar uma sociedade na perspectiva socialista, em outro contexto histórico; logo, não se trata de uma transmutação ingênua para atualidade, mas uma tentativa de acreditar ser possível impulsionar práticas profissionais em termos mais positivos, pensando em ações concretas que minimizem a alienação da juventude, com ou sem deficiência.

Defender essa teoria é apontar, antes de mais nada, as contradições do capitalismo exigindo maior retorno de investimentos educacionais para coletividade, já que existe uma verdadeira exploração social pelos impostos usando esse fim como argumento.

Considerando que não é possível recriar outra realidade social, de forma imediata, nos moldes socialistas, tem-se como factível confrontar os problemas de nossa atualidade com o discurso do capital esclarecendo ou evidenciando o fosso existente entre a realidade no cotidiano escolar inclusivo e o que é proposto na lei como ideal de bem viver, que oculta a ideologia dominante. Esta poderá levar à alienação dos alunos, caso não se efetive a apropriação do conhecimento científico, o desenvolvimento da criatividade pelo domínio das artes com ações mais críticas e expansão da consciência pela reflexão filosófica.

Esses eram os fundamentos marxistas para o desenvolvimento humano; a proposta era pensar na integralidade, considerando o contexto de sua inserção, a capacidade de desempenho e transformação do mundo pelo domínio de ferramentas, tendo a linguagem como via de comunicação e transmissão de ideias, os conceitos como forma de retroalimentar e expandir a consciência. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural defende que a boa escola seria aquela preparada para promover o desenvolvimento psíquico no coletivo, com capacidade para se antecipar aos problemas, investindo no conhecimento da realidade, sem perder de vista o contexto amplo.

Essa era a defesa de Vygotski (1997), que acreditava que, para ocorrer a inserção do aluno surdo na educação, era preciso superar a insuficiência de linguagem oral, ou seja, o mesmo deveria ter maior domínio conceitual, de maneira que pudesse “assimilar uma série de postulados, pensamento, informações, sem os quais o conteúdo de sua educação político-social seria absolutamente inútil e ineficaz” (p. 190). Assim, postulou que era necessário romper com o ciclo vicioso em que “a falta de desenvolvimento da linguagem, levava-o à exclusão do coletivo e com isso inibia a possibilidade de desenvolvimento da linguagem” (p. 191).

Segundo ele, era preciso investir em diferentes formas de linguagem; isso exigiria dos profissionais um estudo aprofundado das “leis de desenvolvimento da linguagem e a reforma radical das metodologias para a formação da linguagem” (p. 192). É dizer que a educação pode e deve trazer as pessoas com surdez para a escola regular, aproveitando a experiência coletiva para ampliar os desafios de comunicação com os alunos e professores ouvintes, tornando uma comunicação viva e plena de significado, a fim de que os surdos possam desenvolver as funções psicológicas superiores; mas, para isso, é importante estabelecer uma interação cotidiana eficiente.

A simples inserção no espaço escolar das pessoas com deficiência não implica dizer que isso resultou em inclusão. Marlon é um exemplo da não funcionalidade dessa proposta; sua verbalização apontou os enormes desafios para manter-se na escola sem lograr êxito no aprendizado. Esta experiência educacional demonstrou que os profissionais precisam ter maior clareza nas ciências psicológicas e educacionais.

Assim, não há que se falar em educação inclusiva sem aprofundamento na teorização da aprendizagem e do desenvolvimento. A Psicologia Histórico-Cultural poderá auxiliar na direção das ações pedagógicas, objetivando a mediação consistente do professor – dispondo de conhecimento para criar um ambiente rico de informações, seguro do estágio de aprendizado em que se encontram seus alunos, auxiliando na reconfiguração de seu saber, como defendido por Luria (2010) saindo de um esquema conceitual “caótico e confuso para configurações de raciocínios mais complexos”, como já exposto.

Esse compromisso do professor com a teoria o levaria a entender como se processa o desenvolvimento da linguagem, a formação de conceitos e sua importância para formação da personalidade humana. Portanto, consciente do seu papel como mediador com uma prática reflexiva crítica, como exposto na lógica de Saviani (1996, p. 37) poderia situar seu fazer diário para formação de indivíduos capazes de “aceitar, rejeitar ou transformar” a cultura na

qual está inserido. Além dessa consciência, precisaria ainda instrumentalizar-se para atender as demandas educativas da atualidade como outros aprendizados para atuar com alunos com deficiência.

Marlon, mesmo com suas limitações, conseguiu perceber o quanto foi importante às manifestações populares para acelerar as decisões político-administrativas no âmbito do Estado, no que se refere à implantação do Centro de Atenção ao Surdo (CAS). Naquela instituição, o papel da escola seria fomentar essa conscientização, discutindo aquele momento histórico, como afirma Saviani (1996), tornando mais claro as dimensões existenciais que “indicam as expectativas, as aspirações, seu esforço de transcender a si mesmo e a sua situação histórica”, e a valoração que “é o próprio esforço de transformar o que é naquilo que deve ser” (p. 38).

Esse processo reflexivo, muito diferente de pensar a prática por ele mesmo, visa apontar não só as fragilidades das alternativas encontradas pelo capital para ‘resolver’ os problemas sociais, no caso em específico, o histórico abandono do poder público pelo aprendizado das pessoas com deficiência; mas também, tem como finalidade questionar as consequências de tais atos, em última instância, romper com práticas educacionais alienantes; considerando que sempre que não houver aprendizado pelas condições materiais impostas estaremos, todos, contribuindo para alienação; em outras palavras, o grau de alienação é definido pela ausência de conhecimento, consequentemente, resultando no aprisionamento ideológico.

Marx (1989, p.4) diz que a alienação é resultado da separação social entre trabalho intelectual e manual, o que significa dizer que o trabalho torna-se “externo ao trabalhador” não fazendo “parte de sua natureza” não se sentindo realizado “em seu trabalho”, por negar a si mesmo, vivenciando “sentimento de sofrimento em vez de bem-estar” não desenvolvendo “suas energias mentais, físicas” e sim, exaustão física e depressão. Assim,

O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades (MARX, 1989, p. 4).

Esse teórico chama atenção para o caráter massacrante que é transformado as atividades, levando o trabalhador a “mortificação, a perda do vigor físico e mental, tendo o trabalho como forma de sofrimento”(p. 4), resultando em passividade. E questiona:

O que é a vida senão atividade? Se o produto do trabalho me é estranho e enfrenta-me como uma força estranha, a quem pertence ele? Se minha própria atividade não me pertence, mas é uma atividade alienada, forçada, a quem ela pertence? A um ser,

outro que não eu. E que é esse ser? [...] Como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele. Isso é *autoalienação*²⁹. (MARX, 1989, p. 7).

Tem-se que a alienação provoca vários efeitos na interrelação social, vez que desestabiliza o sujeito em sua capacidade de decisão, tornando-o inseguro em suas escolhas, seus desejos e anseios, etc; o que significa dizer que a alienação altera a maneira como as pessoas se relacionam na coletividade: sem afeto, sem autonomia, indiferente, hostil, dentre outros. De modo que, “se ele está relacionado com sua atividade como com uma atividade não-livre, então está relacionado com ela como uma atividade a serviço e sub jugo, coerção e domínio de outro homem”. (MARX, 1989, p.8)

Para Marx (1989, p. 8) “a propriedade privada, pois, deriva-se da análise do conceito de trabalho alienado: isto é, homem alienado, trabalho alienado, vida alienada, e homem afastado”. Analisar os imperativos que essa imposição gera nas relações sociais é admitir os efeitos que essa opressão alienante provoca no psiquismo dos profissionais, também no cotidiano escolar, a intensidade dessa subjugação poderá levá-lo a ruptura consigo mesmo e com os outros, despotencializando-se no ato de produção tanto em nível subjetivo, individual afetando sua atuação no coletivo.

Tem-se, portanto, que a superação da alienação não ocorrerá por um ato isolado na sala de aula; é preciso envolver todos os atores escolares a fim de buscar alternativas reais para os problemas do cotidiano escolar, mobilizando e discutindo as políticas de maneira mais ampliada, confrontando a ‘normalidade’, apontando os aspectos possíveis de superar os entraves educacionais. Como já amplamente discutido, essa é uma das tarefas do Psicólogo Escolar, atuar no coletivo, mediando às reflexões das práticas educacionais.

Nesse sentido, vale questionar o entrave da comunicação, que se manifestou na experiência de Marlon de diferentes formas, ora pela ausência do intérprete, ora pela falta de termos científicos na Libras para expressar os conceitos como na Química e na Matemática, ora pela falta de sistematização pedagógica, chegando ao cúmulo de usar cópia do material dos professores ou colegas como alternativa de mediação. Esses aspectos podem e devem ser superados, mas, para isso, exige investimento de capacitação para os professores, equipe técnica e gestores. É preciso utilizar o acervo científico da Psicologia para criar uma cultura escolar de pensar o aluno como sujeito integral, real, inserido no dado contexto histórico,

²⁹ Destaque do autor

buscando alternativas que visem romper com o sistema paralelo do Ensino Especial dentro do Ensino Regular com nome de inclusão.

Compreende-se que, na prática, a maneira como está organizada a inclusão hoje com: sala de Atendimento Educacional Especializado, a presença do intérprete, as aulas suplementares, dentre outros, representam um microssistema, com as mesmas configurações do Ensino Especial dentro do Ensino Regular; apenas houve a transferência de espaço físico, tornando menos oneroso em termos econômicos, mas sem a efetivação educacional que se divulgou em termos de interatividade e promoção de conhecimento entre os profissionais e alunos.

No meio desses dois sistemas está o intérprete, o qual precisa melhorar sua prática em inúmeros aspectos como: maior domínio teórico e metodológico para ultrapassar as práticas empíricas, resguardar sua atuação em termos éticos, valorizando e dimensionando o real aprendizado das pessoas com surdez. Além disso, professores e equipe técnica precisam compreender como se processam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de executar as ações pedagógicas de modo mais elaborado em termos científicos, dando cobertura a todos os conteúdos acadêmicos nas diversas linguagens.

Vygotski (1997) já apontava, no início do século passado, que a datilologia contempla o aprendizado dos surdos e substitui a linguagem oral. Então, cabe a mobilização dos profissionais da educação para discutir essa política. É possível questionar e exigir que a economia feita com o desmonte da estrutura do Ensino Especial seja reinvestida em formação consistente para todos os profissionais; o que não cabe mais é o faz de conta da inclusão, com discurso de humanização, sem garantir o aprendizado, seja no Acre ou no resto do país. Isso vale tanto para o Ensino Regular quanto para as Escolas de Ensino Especial como APAEs e Pestalozzis - todas essas instituições deveriam estruturar suas equipes para instrumentalizar as escolas da rede regular de ensino para atender o aluno com deficiência, considerando todo o conhecimento adquirido por estas instituições especializadas .

Vale ressaltar que o Estado do Acre, em que pese suas singularidades, tem feito esforço para melhorar a inclusão das pessoas com surdez, vez que tem uma equipe atuante, conseguiu estruturar o CAS com maior número de profissionais para fomentar as capacitações de intérprete em nível técnico, promovendo, na atualidade, capacitações tanto para todos os atores educacionais quanto para comunidade externa, ou seja, ampliou o público para aprendizado da Libras, o que implica dizer que, a médio e longo prazo, o Acre terá um número bem maior de falantes dessa língua; também investiu na organização do banco de

dados a fim de identificar rapidamente as informações, iniciou o processo de aproximação com as aldeias indígenas para dar suporte às pessoas com deficiência, dentre outros.

Apesar desse investimento, esse Estado apresenta vários problemas estruturais, ainda não dispõe de intérprete em todos os municípios, havendo uma concentração desses profissionais em Cruzeiro do Sul e na Capital, onde foi inserido o maior número de pessoas com surdez na escolarização. É possível que, com a estruturação das equipes nos demais municípios, o número de pessoas surdas seja muito maior do que indicam as estatísticas atuais.

Pior que a insuficiência de intérprete, a escassez de profissionais da Psicologia na Educação, é não ter uma formação adequada; ainda não há uma política para inserção de psicólogos na área escolar. A recente criação do curso tanto nas faculdades particulares como na Universidade Federal limita as discussões seja em termos acadêmicos ou com pesquisas locais etc, criando uma lacuna significativa na colaboração da ciência psicológica para a educação estadual.

Além disso, é preciso rediscutir a atuação dos poucos profissionais que trabalham nessa área, considerando que existem outras possibilidades mais críticas que podem contribuir na mediação coletiva. Como exposto no decorrer desse estudo, o foco desses psicólogos ainda está centrado na psicologia clínica; ora, se a grande discussão para inclusão é a superação da deficiência vista como doença, não é admissível que os profissionais permaneçam limitados a essas práticas que estão sendo severamente criticadas em âmbito nacional.

Esta é mais uma contradição da sociedade capitalista; o Estado tem um forte discurso de políticas sociais, mas não consegue estruturar-se para implantar e assumir uma política educacional mais crítica. Considerando que a educação é um ato intencional, que a Psicologia, como ciência, já dispõe de informações suficientes para subsidiar as práticas pedagógicas, falta a decisão política de apropriar-se desses conhecimentos a fim de capacitar seus servidores para uma atuação pensando na dinâmica educacional.

É preciso também que esse Estado invista na criação de uma carreira que valorize a atuação desses profissionais, acreditando que eles possam contribuir para desenvolver os processos cognitivos das pessoas com deficiência, auxiliando na mediação pedagógica. Nesse sentido, o psicólogo também precisa dominar a Libras para melhor compreensão da dinâmica educacional do surdo. Considerando ser este um mediador por excelência no processo de ensino e de aprendizagem, tem-se como fundamental o domínio na fluidez do diálogo entre

surdos e ouvintes, uma vez que um dos seus instrumentos de trabalho é a escuta acurada de todas as partes.

Uma vez assumindo uma prática voltada para educação coletiva social, como defendido por Vygotski (1997), trará outros alicerces para inclusão escolar, discutindo e contribuindo com a construção de um projeto pedagógico de inserção mais humanizado, menos biologizante, mais realista para o Estado. Este aspecto é fundamental para tornar Marlon e outros estudantes, mais conscientes de si, avançando na autonomia de ser e atuar no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elomena Barbosa de. **O Papel de Professores Surdos e Ouvintes na Formação de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais**. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, São Paulo, 2010.

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**/Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2004. 414 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007a.

_____. **Psicologia e Educação: da Inclusão e da Exclusão ou da Exceção e da regra**. In: MEIRA, Marisa Eugênio Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.) **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b, pp. 157-184.

_____. **Psicologia Educaconal e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: EDUEM, 2007c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acessado em: 17 jun. 2011.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acessado em: 17 jun.2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOGDAN, Robert.;BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierri, CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. **In: A Miséria do Mundo.** Trad. De Mateus S. Soares Azevedo. et. al., 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BISOL, Cláudia Alquati.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez. **In: Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(3), 392-400, 2008.

_____. Discurso sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **In: Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, jan./mar., 2010, pp. 7-13.

CELLARD, André. A análise documental. In. POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O Trabalho do Professor na Perspectiva da Psicologia Vigotskiana. **In:_____**. : (Org.)**Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004, pp.195-250.

_____.Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. **In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo (Orgs.). Psicologia Histórico-Cultural:** Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, pp. 135-155.

FONTES, Diana. **Atendimento Educacional especializado:** um estudo de caso. 2012, 148f.. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOHNSON, Luanna Freitas. **O psicólogo escolar e a inclusão:** concepções e práticas. Dissertação. 2011, 172f. (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Universidade Federal de Rondônia, 2011.

LURIA, Alexandr Romanovich. O Papel da Linguagem na Formação de Processos Mentais: colocação do problema. **In.: Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança.** Trad. De José Cláudio de Almeida Abreu, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferência de Luria; Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **A Construção da Mente**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 70ª ed., Lisboa: 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. Ana Maria Rabça. Lisboa: Moraes, 1978.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico Cultural. In: _____. et al. **A Exclusão dos “Incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação e Medicalização dos Processos Educativos. Maringá: Eduem, 2011, pp. 91-132.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006, pp. 386-405.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: _____. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. **A ESCOLA QUE OS SURDOS QUEREM E A ESCOLA QUE O SISTEMA “PERMITE” CRIAR**: ESTUDO DE CASO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Grupo de Trabalho: Educação Especial/n. 15, Agência Financiadora: CAPES / FUNCITEC, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Graziela Lucchesi da. **Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural**: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUZA, Adriana da Silva et al. Atendimento aos estudantes com deficiência auditiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: NASCIMENTO, Franclín; CHUQUER, Georgina Rausch (Orgs.) Brasil. Coordenação de Educação Profissional e Tecnologia Inclusiva. **Ação TEC NEP**: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica – Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010, pp. 41-53.

TADA, Iracema Neno Cecilio. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUSA, Ana Maria Lima et al (Orgs.). **Psicologia, Saúde e**

Educação: Desafios na Realidade Amazônica. São Paulo: Pedro e João Editores: Porto Velho: Edufro, 2009.

_____.et al. Intervenção psicológica com pessoas com deficiência em situação asilar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32(3):744-753, 2012.

TADA, Iracema Neno Cecilio; COSTA, Maria Freire da. Atuação do psicólogo na educação pública no Acre. (no prelo, 2013).

TULESKI, Silvana Calvo. Em Defesa de uma Leitura Histórica da Teoria Vigotskiana. **In: Escola de Vigotski Contribuições para a Psicologia e a Educação**, Maringá: EDUEM, 2009.

VIGOSTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología.** Tomo I. Trad. José María Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1991.

_____.**Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la Psique.** Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1995.

_____.**Obras Escogidas: Fundamentos de Defectologia.** Tomo V Trad. Carmen Ponce Fernández. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e método.** Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: A inclusão escolar na percepção do aluno com surdez

Pesquisadora responsável: Maria Freire da Costa, aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia-UNIR

Este documento visa solicitar a sua participação voluntária na pesquisa **A inclusão escolar na percepção do aluno com surdez**.

Tem como objetivo analisar como ocorreu o seu processo de escolarização na escola regular considerando a sua condição de surdo.

A pesquisa consistirá em uma entrevista individual, e para isso contará com a ajuda de um intérprete em LIBRAS para que ele possa nos ajudar em nossa comunicação. Esta entrevista a ser realizada no local em que você preferir, será gravada em vídeo e áudio. Tudo o que for gravado e o que você me disser serão mantidos sob sigilo, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à sua identificação. Informo-lhe que as informações que você me fornecer poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica.

Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, ajudando na compreensão do processo de escolarização do aluno surdo no Ensino Regular. A sua participação é inteiramente voluntária e é seu direito retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, bem como determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações que já tenham sido dadas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Informamos-lhe também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e nenhum tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone 21822025 ou 9967.1166

Atenciosamente,

Maria Freire da Costa
Mestranda

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido(a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rio Branco, ____/____/2012

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: A inclusão escolar na percepção do aluno com surdez

Pesquisadora responsável: Maria Freire da Costa, aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia-UNIR

Este documento visa solicitar a sua participação voluntária como intérprete de Libras na pesquisa **A inclusão escolar na percepção do aluno com surdez**, para que possa garantir a comunicação entre a pesquisadora e o colaborador surdo, a fim de compreender como ocorreu o processo de escolarização do surdo na escola regular.

A pesquisa consistirá em entrevistas individuais com o surdo, as quais serão agendadas segundo prévia combinação de local e horário conveniente para ambos (colaborador e intérprete em Libras), de modo que possam ser processados os diálogos, os quais serão gravados em vídeo e áudio e, posteriormente, transcritos. Por esse termo, assumimos o compromisso em manter toda conversa gravada sob sigilo, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à identificação de sua participação bem como a do colaborador. Informo-lhe que as informações que você me traduzir poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica.

Não há nenhum risco significativo em participar como intérprete desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, ajudando na conversação para compreensão do processo de escolarização do aluno surdo no Ensino Regular. A sua participação é inteiramente voluntária para que se efetive a interpretação, ficando livre para retirar-se da pesquisa a qualquer momento que desejar. Importante salientar que, caso ocorra desistência, outro intérprete assumirá a interlocução e, para tanto terá acesso as informações já efetivada para compreender os diálogos realizados anteriormente. Informamos-lhe também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e nenhum tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone 21822025 ou 9967.1166

Atenciosamente,

Maria Freire da Costa
Mestranda

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido(a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa como intérprete em Libras e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rio Branco, ____/____/2012

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- **Questões para entrevista com o aluno:**

1. Fale como ocorreu sua experiência de aluno surdo no ensino regular.
2. Quais as facilidades e/ou dificuldades que você encontrou no seu processo de escolarização?
3. Como se deu a comunicação com os atores escolares ouvintes?
4. Como se estabeleceu a parceria com os intérpretes?